

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación



TESIS DOCTORAL

Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Sergio Garay Oñate

Directora

María José Fernández Díaz

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



LIDERAZGO Y LOGROS EN LAS
ORGANIZACIONES ESCOLARES DE CHILE

TESIS DOCTORAL

Sergio Iván Garay Oñate

Directora : Prof. Dra. María José Fernández Díaz
Profesora Titular del Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación

Madrid, 2015

Agradecimientos

Completar este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo en muy distintas formas de una gran cantidad de amigos, compañeros de trabajo, profesores y en especial de mi familia.

*Sin embargo, quisiera testimoniar mi reconocimiento y profunda gratitud, en primer lugar, a mi profesora y tutora, **Dra. María José Fernández**, por su paciencia, apoyo incondicional y tiempo dedicado al desarrollo de la esta Tesis Doctoral; todo ello refleja su auténtica e incansable vocación de maestra.*

*A mis compañeros de aventura en este programa: Manuel Silva, Carlos Veas y en especial A **Oscar Maureira**, por su incondicional amistad, apoyo y ayuda.*

*A **Gabriela Gilbert** y Familia, por acogerme tantas veces y brindarme un hogar en Madrid y en especial por su ayuda para concretar la entrega de este trabajo.*

A muchos amigos que me han ayudado con su aporte técnico, consejos y comentarios para mejorar este trabajo.

*A quienes durante este tiempo de estudio y trabajo me entregaron su vital apoyo, pero que sin embargo ya no están entre nosotros físicamente; en especial a los Padres, Gerardo **Whelan** y **Roberto Plasker (C.S.C)**, amigos y compañeros de trabajo en el Saint George's College; y a mis padres **Lucrecia** y **Jesús**, quienes tuvieron la sabiduría de entregarnos el cariño y la mejor educación posible.*

A mis compañeros y amigos del centro de Desarrollo P. Gerardo Whelan, con quienes compartimos el sueño de la educación como clave para superar la pobreza.

*A la **tía Ester** y mis hermanos, **Nazario** y **Félix** y a toda la familia, quienes siempre han estado pendientes de este desafío.*

*Y por sobre todo a **Alejandra** y **Constanza**, a quienes les debo todos estos años de apoyo, amor, paciencia y sacrificio; a Uds. de corazón, dedico este trabajo.*

INDICE

INDICE DE TABLAS	10
INDICE DE FIGURAS	18
RESUMEN	24
INTRODUCCIÓN	34
PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO.....	41
CAPÍTULO 1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL ESTUDIO DEL LIDERAZGO	42
1.1. <i>Perspectiva histórica del liderazgo</i>	43
1.2. <i>Conceptos de liderazgo</i>	45
1.2.1. Aproximaciones al concepto de liderazgo	46
1.3. <i>Otros conceptos con los que se relaciona el liderazgo</i>	52
1.3.1. Liderazgo y Management	52
1.3.2. Liderazgo y dirección	54
1.3.3. Liderazgo para la organización escolar	56
1.4. <i>Aproximación al concepto del liderazgo: perspectiva de la investigación</i>	56
1.4.1. Liderazgo de rango total.....	57
1.4.2. Nuestro concepto de liderazgo	59
CAPÍTULO 2 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE EL LIDERAZGO	61
2.1. <i>Enfoques tradicionales del liderazgo</i>	62
2.1.1. Enfoque sobre los rasgos.....	63
2.1.2. Enfoques o teorías conductuales – personalistas.....	66
2.1.3. Enfoques Situacionales o de Contingencias	73
2.2. <i>Nuevos Contextos - Nuevos Enfoques de Liderazgo</i>	78
2.2.1. Los enfoques en la nueva organización, las perspectivas del mundo empresarial: Druker, Kotter y Senge	80
2.3. <i>Avances en las teorías de liderazgo; la perspectiva desde las organizaciones escolares</i>	89

2.3.1. Del liderazgo transformacional de B. Bass a las nuevas propuestas	89
2.3.2. Liderazgo para tiempos de cambio: Michael Fullan	91
2.3.3. Liderazgo de sistema, según David Hopkins.....	94
2.3.4. El liderazgo instruccional o pedagógico, según K. Leithwood	98
2.3.5. El liderazgo distribuido, una nueva dimensión para el estudio del liderazgo.....	102
CAPÍTULO 3 UN NUEVO ENFOQUE: LIDERAZGO DE RANGO TOTAL DE B. BASS.....	107
3.1. <i>Los inicios de este enfoque: de James Burns a Bernard Bass</i>	<i>108</i>
3.2. <i>El Liderazgo en la perspectiva de Bernard Bass</i>	<i>110</i>
3.2.1. Cambio de primer orden: liderazgo transaccional	112
3.2.2. Cambio de segundo orden: liderazgo transformacional	114
3.2.3. El no liderazgo: ¿sólo ausencia de liderazgo?.....	116
3.3. <i>La nueva propuesta de Bass: modelo de liderazgo de rango total</i>	<i>116</i>
3.4. <i>El liderazgo de rango total como aporte fundamental para nuestro estudio.....</i>	<i>118</i>
CAPÍTULO 4 RELACIÓN LIDERAZGO Y EFICACIA ESCOLAR	122
4.1. <i>El concepto de eficacia escolar.....</i>	<i>123</i>
4.2. <i>Cómo se origina la relación liderazgo y eficacia escolar</i>	<i>125</i>
4.2.1. Los estudios de eficacia escolar.....	126
4.2.2. Estudios de eficacia escolar en Iberoamérica.....	133
4.2.3. Estudios de eficacia escolar en Chile	138
4.2.4. Síntesis de los estudios de eficacia escolar	144
4.3. <i>El lugar del liderazgo en la efectividad de las escuelas.....</i>	<i>144</i>
CAPÍTULO 5 LIDERAZGO, EFECTIVIDAD ORGANIZACIONAL Y LOGRO ESCOLAR	146
5.1. <i>La efectividad de las organizaciones: ¿de qué se trata?</i>	<i>147</i>
5.1.1. ¿Qué son las organizaciones escolares y qué persiguen?	148
5.1.2. Enfoques para evaluar la eficacia de las organizaciones	149
5.1.3. Hacia un enfoque integrado para evaluar la eficacia de las organizaciones	151

5.2. La efectividad organizacional a partir de la autoeficacia percibida.....	153
5.2.1. El concepto de autoeficacia en la organización escolar se presenta en diferentes niveles	155
5.3. Logro escolar – otra forma de ponderar la efectividad de las organizaciones escolares	158
5.3.1. El logro escolar como problema de sistema.....	158
5.3.2. Panorama global de las mediciones que se aplican para evaluar el logro escolar	160
5.4. Medición del logro escolar y factores asociados.....	182
5.4.1. Aproximaciones.....	182
5.4.2. Formas de estructurar u organizar los factores asociados al logro escolar.....	183
5.5. Nuestra perspectiva y la relevancia del factor liderazgo asociado al logro escolar.....	187
CAPÍTULO 6 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LIDERAZGO: ANÁLISIS SOBRE SUS APORTES	189
6.1. Origen de los estudios de liderazgo: el mundo empresarial	190
6.2. Los estudios de liderazgo en el contexto escolar	192
6.2.1. Modalidades en la investigación sobre los efectos del liderazgo en el ámbito escolar.....	192
6.3. Avances de la investigación en el liderazgo escolar – el aporte de los meta análisis.	198
6.3.1. El meta análisis de Witzhens, Bosker y Krüger; 2003	199
6.3.2. El meta análisis de Marzano, Waters y McNulty, 2005	202
6.3.3. El meta análisis de Robinson, Lloyd y Rowe, 2008	204
6.3.4. Síntesis del aporte de los meta análisis	208
6.4. La investigación sobre el liderazgo en Chile: variables estudiadas en el ámbito escolar.....	211
6.4.1. Las dimensiones y variables medidas en los cuestionarios	212
6.4.2. Síntesis de los aportes de la investigación sobre liderazgo escolar en Chile	224
6.5. Dimensiones del liderazgo en enfoques contemporáneos	227
6.5.1. El liderazgo instruccional.....	228

6.5.2. Liderazgo distribuido	231
6.5.3. Liderazgo transformacional un componente del liderazgo de rango total.....	237
6.5.4. Integrando las perspectivas – liderazgo de rango total.....	242
6.6. <i>Síntesis y valoración de las variables consideradas en los estudios sobre liderazgo</i>	245
SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO	251
CAPÍTULO 7 METODOLOGÍA	252
7.1. <i>Contexto y justificación</i>	253
7.2. <i>Objetivos e hipótesis del estudio empírico</i>	256
7.2.1. Objetivos	256
7.2.2. Hipótesis.....	257
7.3. <i>Definición de las variables de investigación</i>	258
7.3.1. Definición de los perfiles del docente, director y centro escolar.	259
7.3.2. Dimensiones del liderazgo de rango total de Bernard Bass	262
7.3.3. Consecuencias organizacionales	271
7.4. <i>Diseño de la investigación</i>	274
7.5. <i>Población y muestra del estudio</i>	275
7.5.1. Selección de la muestra.....	276
7.6. <i>Adaptación y elaboración de los instrumentos</i>	277
7.6.1. Adaptación y elaboración de los cuestionarios iniciales en relación al sustento teórico	277
7.6.2. Ponderación de los aportes y modificaciones a los cuestionarios iniciales	279
7.6.3. Presentación de instrumentos finales	280
7.7. <i>Recopilación de datos y tratamiento inicial</i>	283
7.7.1. Recopilación de los datos	285
7.7.2. Tratamiento de los datos perdidos.....	286
CAPÍTULO 8 ANÁLISIS TÉCNICO DEL INSTRUMENTO	291

8.1. <i>Fiabilidad del Instrumentos y dimensiones</i>	292
8.2. <i>Índice de homogeneidad de los ítems</i>	294
8.3. <i>Análisis de la validez de contenido</i>	297
8.4. <i>Análisis Factorial Exploratorio: como validación de constructo</i>	299
8.4.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio: Escala Liderazgo de Rango Total</i>	303
8.4.2. <i>Análisis Factorial Exploratorio con las variables mediadoras y la eficacia percibida</i>	312
8.5. <i>Análisis factorial confirmatorio</i>	318
8.5.1. <i>Proceso para el desarrollo de Analisis Factorial Confirmatorio</i>	318
8.5.2. <i>Evaluación del Modelo del Liderazgo de Rango Total</i>	329
8.5.3. <i>Especificación inicial del modelo para las Variables Mediadoras y la Participación y Efectividad</i>	343
CAPÍTULO 9 <i>ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DIFERENCIALES</i>	350
9.1. <i>Caracterización de la población o universo de estudio</i>	351
9.2. <i>Caracterización de la muestra</i>	353
9.2.1. <i>En relación a los centros</i>	356
9.2.2. <i>En relación a los directores de centros</i>	367
9.2.3. <i>En relación a los docentes</i>	374
9.2.4. <i>En relación a los logros que obtienen los centros en la prueba nacional SIMCE – Lenguaje y Matemáticas</i>	378
9.3. <i>Análisis Diferenciales</i>	385
9.3.1. <i>El liderazgo de Rango Total</i>	386
9.3.2. <i>Variables mediadoras</i>	399
9.4. <i>Estudio del ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales</i>	419
9.4.1. <i>Efectos del Liderazgo sobre los resultados de SIMCE – a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción</i>	420
9.4.2. <i>Modelo 1 Final: Efectos del Liderazgo sobre los resultados de SIMCE – a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción</i>	423

9.4.3. Modelo 2. Efectos del Liderazgo sobre la efectividad– a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción	426
9.4.4. Comparación Modelo Inicial 2 – Modelo Final 2	432
CAPÍTULO 10 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	433
<i>Limitaciones y Prospectivas</i>	439
Limitaciones	439
Prospectivas	440
CAPÍTULO 11 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	442
ANEXOS	461
ANEXO 1 CUESTIONARIOS	462
<i>A1.1 Cuestionario MLQ – Versión Adquirida</i>	463
<i>A1.2 Cuestionario Directores</i>	465
<i>A1.3 Cuestionario Docentes</i>	471
ANEXO 2 FORMATO PARA VALIDACIÓN DE CUESTIONARIOS - JUICIO DE EXPERTOS.....	477
ANEXO 3 MATRIZ CON RECOPIACIÓN DE APORTES EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN.....	485
ANEXO 4 CARTA PARA CENTROS SOLICITANDO APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS	491
ANEXO 5 ANÁLISIS COMPLEMENTARIO AL CAPÍTULO 9.....	493
ANEXO 6 ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS CAPÍTULO 8: ANÁLISIS TÉCNICO DEL INSTRUMENTO.....	523
<i>A6.1 Capítulo 8</i>	524

INDICE DE TABLAS

TABLA 1.1: LIDERAZGO DE LOS HÉROES Y VALORES EN LA CULTURA HELÉNICA.....	44
TABLA 1.2: DIFERENCIA ENTRE LIDERAZGO Y MANAGEMENT	53
TABLA 1.3: COMPARACIÓN ENTRE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO	55
TABLA 2.1: RASGOS Y CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER.....	65
TABLA 2.2: ORIENTACIONES DEL LÍDER Y CARACTERÍSTICAS DE EFICACIA	68
TABLA 2.3: COMPONENTES Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO SISTÉMICO	97
TABLA 3.1 COMPARACIÓN Y DISTINCIÓN EN TORNO AL LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y TRANSFORMACIONAL DE BURNS Y BASS.....	109
TABLA 3.2: SÍNTESIS DEL ESTILO TRANSACCIONAL	114
TABLA 3.3: SÍNTESIS DEL ESTILO TRANSFORMACIONAL	115
TABLA 4.1: CARACTERÍSTICAS DE EFICACIA ESCOLAR EN LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIOS	129
TABLA 4.2: DOCE INVESTIGACIONES DE EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA: LOS PRINCIPALES FACTORES ENCONTRADOS	135
TABLA 4.3: SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS DE EFICACIA ESCOLAR EN CHILE.....	142
TABLA 5.1: PATOLOGÍA GENERAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA – DISFUNCIONES SEGÚN SANTOS GUERRA	159
TABLA 5.2: SÍNTESIS PRUEBAS DE MEDICIÓN DE LOGROS ESCOLARES EN EL MUNDO	161
TABLA 5.3: PRIMEROS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA CON SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	163
TABLA 5.4: SÍNTESIS DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA SIMCE	169
TABLA 5.5: MEDICIONES INTERNACIONALES Y PARTICIPACIÓN DE CHILE	175
TABLA 6.1: EL IMPACTO DE LAS CINCO DIMENSIONES DE LIDERAZGO EN RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES (N = 199)	205
TABLA 6.2: DIMENSIONES DE LIDERAZGO MÁS RELEVANTES A PARTIR DE LOS ESTUDIOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	210
TABLA 6.3: RESUMEN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE	216

TABLA 6.4: PRINCIPALES DIMENSIONES Y SUB DIMENSIONES DE LIDERAZGO EN LOS ESTUDIOS REALIZADOS EN CHILE	226
TABLA 6.5: DIMENSIONES DE LIDERAZGO INSTRUCCIONAL – NIVEL DE IMPACTO POR DIMENSIONES	229
TABLA 6.6: DIMENSIONES DEL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL Y TAMAÑO DEL EFECTO EN CADA DIMENSIÓN	230
TABLA 6.7: DIFERENCIAS EN ENTRE LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y TRANSFORMACIONAL - META ANÁLISIS DE GASPER.....	245
TABLA 7.1: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS DEL PERFIL DEL DOCENTE	259
TABLA 7.2: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS DEL PERFIL DEL DIRECTOR DE CENTRO ESCOLAR.....	260
TABLA 7.3: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS DEL PERFIL DEL CENTRO ESCOLAR	261
TABLA 7.4: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS DEL PERFIL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE B. BASS	266
TABLA 7.5: DIMENSIONES DE ESFUERZO EXTRA, SATISFACCIÓN Y PARTICIPACIÓN.....	270
TABLA 7.6: CONSECUENCIAS ORGANIZACIONALES	273
TABLA 7.7: TIPOS DE MUESTRAS	277
TABLA 7.8: ESCALA TIPO LIKERT PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS	283
TABLA 7.9: DETALLE DE LA MUESTRA CALCULA, APLICACIÓN DE ENCUESTAS Y MUESTRA REAL OBTENIDA	289
TABLA 8.1: FIABILIDAD TOTAL DEL INSTRUMENTO DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL	293
TABLA 8.2: FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO LIDERAZGO DE RANGO TOTAL, DESAGREGADO - DIMENSIONES	293
TABLA 8.3: ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD ÍTEMS ESCALA LIDERAZGO	295
TABLA 8.4:ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD ÍTEMS ESALA SATISFACCIÓN	296
TABLA 8.5: ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD ÍTEMS ESCALA ESFUERZO EXTRA	296
TABLA 8.6: ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD ÍTEMS ESCALA PARTICIPACIÓN	297
TABLA 8.7: ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD ÍTEMS EFECTIVIDAD PERCIBIDA	297
TABLA 8.8: FACTORES RESULTANTES	304
TABLA 8.9: ESCALA LIDERAZGO DE RANGO TOTAL -VARIANZA TOTAL EXPLICADA	305

TABLA 8.10: ESCALA DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL - COMUNALIDADES	305
TABLA 8.11: MATRIZ DE CONFIGURACIÓN	307
TABLA 8.12: APOYO INDIVIDUALIZADO	308
TABLA 8.13: LIDERAZGO EVASIVO	309
TABLA 8.14: CONSIDERACIÓN INDIVIDUALIZADA	309
TABLA 8.15: LIDERAZGO CORRECTIVO.....	310
TABLA 8.16: ESCALA LIDERAZGO DE RANGO TOTAL – COMPARATIVA DE RESULTADOS FINALES DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO CON LAS DIMENSIONES ORIGINALES.....	311
TABLA 8.17: KMO Y PRUEBA DE BARTLETT.....	312
TABLA 8.18: MATRIZ DE COMPONENTES	313
TABLA 8.19: ESCALA LIDERAZGO DE VARIABLES MEDIADORAS -VARIANZA TOTAL EXPLICADA.....	314
TABLA 8.20: ESCALA DE VARIABLES MEDIADORAS- COMUNALIDADES	314
TABLA 8.21: MATRIZ DE CONFIGURACIÓN	315
TABLA 8.22: LIDERAZGO EFECTIVO.....	316
TABLA 8.23: PARTICIPACIÓN.....	316
TABLA 8.24: ESCALA LIDERAZGO DE RANGO TOTAL – COMPARATIVA DE RESULTADOS FINALES DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO CON LAS DIMENSIONES ORIGINALES.....	317
TABLA 8.25: RESUMEN DE LAS MEDIDAS DE BONDAD DE AJUSTE.....	328
TABLA 8.26: MODELOS DE MEDIDA TEÓRICO.....	333
TABLA 8.27: MEDIDAS DE BONDAD DE AJUSTE PARA LIDERAZGO MEDIDO EN DIMENSIONES	337
TABLA 8.28: ÍNDICES DE MODIFICACIÓN – CORRELACIONES ENTRE TÉRMINOS DE ERROR	339
TABLA 8.29: ÍNDICES DE MODIFICACIÓN II, POR SATURACIÓN DE LOS ÍTEMS	340
TABLA 8.30: RESUMEN DE LOS ÍNDICES DE AJUSTE DE LOS MODELOS 1 Y 2 DE MEDIDA DEL LIDERAZGO DE RANGO TOTAL.....	342
TABLA 8.31: RESUMEN DE LOS ÍNDICES DE AJUSTE DE LOS MODELOS INICIAL Y FINAL DE VARIABLES MEDIADORAS.....	346

TABLA 8.32: ÍNDICES DE MODIFICACIÓN QUE JUSTIFICAN LA CREACIÓN DE LOS FACTORES SEGUNDO ORDEN EN EL MODELO FINAL	347
TABLA 8.33: ÍNDICES DE MODIFICACIÓN QUE JUSTIFICAN LA ELIMINACIÓN DEL ÍTEM 48.....	347
TABLA 9.1: PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES A NIVEL NACIONAL Y DE LA REGIÓN METROPOLITANA – REGISTRO DE PARTICIPACIÓN EN LA PRUEBA SIMCE 4° BÁSICO SEGÚN DEPENDENCIA	354
TABLA 9.2: CENTROS ESCOLARES DE LA REGIÓN METROPOLITANA – REGISTRO EN PORCENTAJES DE PARTICIPACIÓN EN LA PRUEBA SIMCE 4° BÁSICO SEGÚN DEPENDENCIA.	354
TABLA 9.3: MUESTRA PROPORCIONAL POR DEPENDENCIA REQUERIDA	355
TABLA 9.4: UBICACIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN PROVINCIAS Y COMUNAS	357
TABLA 9.5: MATRICULA SEGÚN DEPENDENCIA AÑO 2010.....	361
TABLA 9.6: MUESTRA SEGÚN NIVELES DE ENSEÑANZA QUE ATIENDEN LOS CENTROS	362
TABLA 9.7: MUESTRA SEGÚN TIPOS DE ENSEÑANZA QUE OFRECEN LOS CENTROS	363
TABLA 9.8: MUESTRA SEGÚN CLASIFICACIÓN SIMCE Y DEPENDENCIA	366
TABLA 9.9: GÉNERO DE LOS DIRECTORES – DEPENDENCIA	367
TABLA 9.10: CLASIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE 4° BÁSICO, 2010	383
TABLA 9.11: DESCRIPTIVOS DE LOS LIDERAZGO RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN - SEXO	387
TABLA 9.12: PRUEBA T STUDENT. ESCALA DE LIDERAZGO, SEGÚN SEXO	388
TABLA 9.13: ANOVA DE UN FACTOR PARA LIDERAZGO CON VARIABLE INDEPENDIENTE - DEPENDENCIA.....	389
TABLA 9.14: CONTRASTES POSTERIORES LIDERAZGO - DEPENDENCIA	390
TABLA 9.15: DESCRIPTIVOS DE LOS LIDERAZGO RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN - CARGO	392
TABLA 9.16: PRUEBA T PARA LIDERAZGOS CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO	393
TABLA 9.17 DESCRIPTIVOS DE LOS LIDERAZGO RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN GRUPO SOCIOECONÓMICO	394
TABLA 9.18: ANOVA DE UN FACTOR PARA LIDERAZGOS CON VARIABLE INDEPENDIENTE NIVEL SOCIOECONÓMICO	396

TABLA 9.19: CONTRASTES POSTERIORES –LIDERAZGO RT – POR NIVEL SOCIOECONÓMICO	396
TABLA 9.20: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA SATISFACCIÓN, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	400
TABLA 9.21: ANOVA DE UN FACTOR PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE NIVEL SOCIOECONÓMICO	401
TABLA 9.22: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO –SATISFACCIÓN	402
TABLA 9.23 COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO	403
TABLA 9.24: ANOVA DE UN FACTOR PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA	404
TABLA 9.25: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA	404
TABLA 9.26: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	405
TABLA 9.27: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA ESFUERZO EXTRA, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	406
TABLA 9.28: ANOVA DE UN FACTOR PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	407
TABLA 9.29: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE NIVEL SOCIOECONÓMICO	407
TABLA 9.30: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO	408
TABLA 9.31 ANOVA DE UN FACTOR PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	409
TABLA 9.32 ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	409
TABLA 9.33: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	410
TABLA 9.34: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA PARTICIPACIÓN, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	411
TABLA 9.35: ANOVA DE UN FACTOR PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPOSOCIOECONÓMICO.....	412
TABLA 9.36: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO.....	412

TABLA 9.37: ANOVA DE UN FACTOR PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	413
TABLA 9.38: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	413
TABLA 9.39: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA EFECTIVIDAD ORGANIZACIONAL, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN.....	414
TABLA 9.40 ANOVA DE UN FACTOR PARA EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	415
TABLA 9.41: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	416
TABLA 9.42: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT PARA EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO	417
TABLA 9.43: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	418
TABLA 9.44: COMPARACIÓN DE MEDIAS T DE STUDENT EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	419
TABLA 9.45: COMPARACIÓN MODELO 1 – INICIAL Y FINAL	425
TABLA 9.46: VARIANZA EXPLICADA DEL MODELO 1 FINAL.....	425
TABLA 9.47: COMPARACIÓN INDICADORES DE AJUSTE MODELO 1, INICIAL Y FINAL.....	432
TABLA 9.48: INDICADORES DE AJUSTE MODELO FINAL.....	432
TABLA A 5.1: ANOVA DE UN FACTOR PARA LIDERAZGOS CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO.....	494
TABLA A 5.2: ANOVA DE UN FACTOR PARA LIDERAZGOS CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	495
TABLA A 5.3: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	496
TABLA A 5.4: ANOVA DE UN FACTOR PARA LIDERAZGOS CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO.	498
TABLA A 5.5: ANOVA DE UN FACTOR PARA LIDERAZGOS CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO.	499
TABLA A 5.6: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	500
TABLA A 5.7: TABLA RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (LIDERAZGO DE RANGO TOTAL)	503

TABLA A 5.8: TABLA RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (LIDERAZGO CORRECTIVO EVITADOR).....	504
TABLA A 5.9: TABLA RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL)	505
TABLA A 5.10: TABLA RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (LIDERAZGO TRANSACCIONAL)	507
TABLA A 5.11: ANOVA DE UN FACTOR PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.	508
TABLA A 5.12: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	509
TABLA A 5.13: ANOVA DE UN FACTOR PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO.....	509
TABLA A 5.14: ANOVA DE UN FACTOR PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA	510
TABLA A 5.15: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	510
TABLA A 5.16: ANOVA DE UN FACTOR PARA SATISFACCIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	510
TABLA A 5.17: TABLA RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (SATISFACCIÓN).....	511
TABLA A 5.18: ANOVA DE UN FACTOR PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO.	512
TABLA A 5.19: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	512
TABLA A 5.20: ANOVA DE UN FACTOR PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO.....	513
TABLA A 5.21: ANOVA DE UN FACTOR PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA	513
TABLA A 5.22: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	513
TABLA A 5.23: ANOVA DE UN FACTOR PARA ESFUERZO EXTRA CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	514
TABLA A 5.24: TABLA RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (ESFUERZO EXTRA).....	514
TABLA A 5.25: ANOVA DE UN FACTOR PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	515

TABLA A 5.26: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	515
TABLA A 5.27: ANOVA DE UN FACTOR PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO	516
TABLA A 5.28: ANOVA DE UN FACTOR PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	516
TABLA A 5.29: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	517
TABLA A 5.30: ANOVA DE UN FACTOR PARA PARTICIPACIÓN CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO.....	517
TABLA A 5.31: RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (PARTICIPACIÓN)	518
TABLA A 5.32: ANOVA DE UN FACTOR PARA EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	519
TABLA A 5.33: ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE GRUPO SOCIOECONÓMICO	519
TABLA A 5.34: ANOVA DE UN FACTOR PARA EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE CARGO	520
TABLA A 5.35: ANOVA DE UN FACTOR PARA EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA	520
TABLA A 5.36 ANÁLISIS DE COMPARACIÓN MÚLTIPLES PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE DEPENDENCIA.....	521
TABLA A 5.37: ANOVA DE UN FACTOR PARA EFECTIVIDAD CON VARIABLE INDEPENDIENTE SEXO	521
TABLA A 5.38: RESUMEN DEL ANOVA, CON LAS ESTIMACIONES DEL TAMAÑO DE LOS EFECTOS (EFECTIVIDAD).....	522
TABLA A 6.1: ANÁLISIS DE ÍTEMS DENTRO DE FIABILIDAD: LIDERAZGO.....	524
TABLA A 6.2: SATISFACCIÓN	525
TABLA A 6.3: ESFUERZO	525
TABLA A 6.4: PARTICIPACIÓN	525
TABLA A 6.5:EFECTIVIDAD	526
TABLA A 6.6: FACTORIAL EXPLORATORIO (LIDERAZGO)	526
TABLA A 6.7: FACTORIAL EXPLORATORIO (RESTO)	530

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1: RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO, INFLUENCIA Y PODER.....	48
FIGURA 2.1: MODELO DE LA U. DE OHIO. CUADRANTES DE ESTRUCTURA Y CONSIDERACIÓN	69
FIGURA 2.2: ENFOQUE CONDUCTUAL REJILLA ADMINISTRATIVA	71
FIGURA 2.3: LIDERAZGO EN EL MODELO DE FIEDLER	75
FIGURA 2.4: LIDERAZGO SITUACIÓN – DISTINTAS CONDUCTAS SEGÚN LA SITUACIÓN	76
FIGURA 2.5: DESPLAZAR LA CARGA IMPIDE EL LIDERAZGO EN LA ORGANIZACIÓN	86
FIGURA 2.6: UN MARCO PARA EL LIDERAZGO SEGÚN FULLAN.....	92
FIGURA 2.7: UN MODELO DE PRÁCTICA DE LIDERAZGO SISTÉMICO SEGÚN HOPKINS	96
FIGURA 2.8: CATEGORÍAS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR, A PARTIR DE LOS PLANTEAMIENTOS DE K. LEITHWOOD.	101
FIGURA 2.9: RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO COLECTIVO Y LOGROS ESCOLARES	102
FIGURA 2.10: SEIS FORMAS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO.....	106
FIGURA 3.1: ROLES DE LOS LÍDERES TRANSACCIONALES.....	113
FIGURA 3.2: PERFIL ÓPTIMO DE LIDERAZGO.....	117
FIGURA 3.3: MODELO CONCEPTUAL – LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	119
FIGURA 3.4: MODELO DE LIDERAZGO DE RANGO COMPLETO – A PARTIR DEL CUESTIONARIO MLQ 5X	121
FIGURA 4.1: RESUMEN DE LOS FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR ENCONTRADOS COMO SIGNIFICATIVOS EN IBEROAMÉRICA	136
FIGURA 5.1: ENFOQUES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD ORGANIZACIONAL.....	149
FIGURA 5.2: ENFOQUES HACIA LOS VALORES DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ORGANIZACIONES.....	152
FIGURA 5.3: MODELO DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA SEGÚN BANDURA.....	154
FIGURA 5.4: VARIABLES DE INFLUENCIA EN LA EFICACIA COLECTIVA	157
FIGURA 5.5: AÑOS DE ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LA POBLACIÓN CHILENA MAYOR DE 15 AÑOS.....	165
FIGURA 5.6: PORCENTAJES DE MATRÍCULA DE LA POBLACIÓN CHILENA, PARA LOS DISTINTOS NIVELES DE ENSEÑANZA Y POR QUINTILES DE INGRESO –1990 A 2013.....	166

FIGURA 5.7: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 4° BÁSICO – LENGUAJE Y MATEMÁTICA – 1999 A 2014	171
FIGURA 5.8: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 8° BÁSICO – MATEMÁTICA, LECTURA E HISTORIA Y GEOGRAFÍA – 2004 A 2014	172
FIGURA 5.9: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 2° MEDIO – MATEMÁTICA Y LECTURA – 2003 A 2014	172
FIGURA 5.10: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE ENTRE 4° Y 8° BÁSICO – LENGUAJE – 2005 A 2009 – AVANCE Y BRECHA ENTRE GRUPOS SOCIOECONÓMICOS	174
FIGURA 5.11: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE ENTRE 4° Y 8° BÁSICO – EDUCACIÓN MATEMÁTICA – 2005 A 2009 – AVANCE Y BRECHA ENTRE GRUPOS SOCIOECONÓMICOS.....	174
FIGURA 5.12: RESULTADOS PRUEBA TIMSS 1999 – MATEMÁTICAS – PARTICIPACIÓN DE CHILE.....	176
FIGURA 5.13: EVOLUCIÓN DE RESULTADOS DE CHILE EN LA PRUEBA TIMSS MATEMÁTICAS – 1999 A 2011.....	177
FIGURA 5.14: EVOLUCIÓN DE RESULTADOS DE CHILE EN LA PRUEBA TIMSS- CIENCIAS – 1999 A 2011	177
FIGURA 5.15: PRUEBA PISA – LECTURA – COMPARACIÓN AÑOS 2000 A 2012 – CHILE Y PAÍSES LATINOAMERICANOS.....	178
FIGURA 5.16: PRUEBA PISA – MATEMÁTICAS – 2009 Y 2012– PROMEDIOS CHILE, PAÍSES LATINOAMERICANOS Y LA OCDE.....	179
FIGURA 5.17: PRUEBA PISA – CIENCIAS – 2009 Y 2012 – PROMEDIOS CHILE, PAÍSES LATINOAMERICANOS Y LA OCDE	179
FIGURA 5.18: FACTORES ASOCIADOS A LOGRO ESCOLAR	185
FIGURA 5.19: MODELO CONTEXTO – INSUMO – PROCESO – PRODUCTO (CIPP)	186
FIGURA 6.1: TIPOS DE ESTUDIO QUE VINCULAN EL LIDERAZGO CON RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	194
FIGURA 6.2: TIPOS DE MODELOS CAUSALES PARA LA RELACIÓN DE LIDERAZGO Y LAS VARIABLES DE LOGRO ORGANIZACIONAL.....	196
FIGURA 6.3: VARIABLES INTERVINIENTES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	197
FIGURA 6.4: MODELO MEDIACIONAL DEL EFECTO DE LIDERAZGO	198
FIGURA 6.5: PREDICCIÓN AUMENTO DE RENDIMIENTO ESTUDIANTIL CUANDO AUMENTA CAPACIDAD DE LIDERAZGO DEL PERCENTIL 50 A 99	203

FIGURA 6.6: MEDIDA DE LOS TAMAÑOS DEL EFECTO – IMPACTO DEL LIDERAZGO EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	207
FIGURA 6.7: EFECTOS DEL LIDERAZGO ESCOLAR – SEGÚN BOLÍVAR.....	231
FIGURA 6.8: EFECTOS LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y PROFESOR EN EL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE.	234
FIGURA 6.9: EFECTOS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN PROFESORADO Y ALUMNADO	235
FIGURA 6.10: RELACIÓN ENTRE LAS FUENTES DE LIDERAZGO Y LAS VARIABLES MEDIADORAS Y LOS LOGROS ESCOLARES.....	236
FIGURA 6.11: MODELO DE INVESTIGACIÓN. “CONDICIONES QUE FAVORECEN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE INNOVACIÓN A GRAN ESCALA” (PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO).	240
FIGURA 6.12: MODELO CAUSAL – LIDERAZGO COMO FACTOR DE EFICACIA ESCOLAR	241
FIGURA 6.13 MODELO DE INCREMENTO DE LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y TRANSFORMACIONAL	243
FIGURA 6.14: LIDERAZGO DE RANGO TOTAL (FULL RANGE) – EFECTIVIDAD Y ESTILOS DE LIDERAZGO.....	244
FIGURA 6.15: INFLUENCIA DE LIDERAZGO EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES (MARCO DE LIDERAZGO DE LEITHWOOD).....	249
FIGURA 7.1: DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL	274
FIGURA 7.2: DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN TRANSECCIONALES	275
FIGURA 7.3. ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO FINAL - DESGLOSE VARIABLES INDEPENDIENTES (CUESTIONARIO MLQ) – VARIABLES MEDIADORAS Y VARIABLES DEPENDIENTES.	281
FIGURA 7.4: NÚMERO DE RESPUESTAS DE DIRECTORES Y DOCENTES POR CENTRO Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LOS CENTROS.....	286
FIGURA 7.5. DETALLE DE LA MUESTRA CALCULADA, APLICACIÓN DE ENCUESTAS Y MUESTRA REAL OBTENIDA.....	290
FIGURA 8.1: ETAPAS DEL DESARROLLO DE UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	320
FIGURA 8.2: ETAPAS PARA EL PLANTEAMIENTO DEL MODELO	321
FIGURA 8.3: ESPECIFICACIÓN INICIAL MODELO DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL.....	334
FIGURA 8.4: MODELO DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL– PRIMER ANÁLISIS.....	336
FIGURA 8.5: MODELO ESTRUCTURAL FINAL DE MEDIDA DEL LIDERAZGO DE RANGO TOTAL	341

FIGURA 8.6: MODELO ESTRUCTURAL INICIAL DE MEDIDA PARA LAS VARIABLES MEDIADORAS: SATISFACCIÓN, ESFUERZO EXTRA, PARTICIPACIÓN Y EFECTIVIDAD	344
FIGURA 8.7: MODELO ESTRUCTURAL DE MEDIDA – SATISFACCIÓN, ESFUERZO EXTRA, PARTICIPACIÓN Y EFECTIVIDAD –PRIMER ANÁLISIS.....	345
FIGURA 8.8: MODELO ESTRUCTURAL FINAL DE MEDIDA – SATISFACCIÓN, ESFUERZO EXTRA, PARTICIPACIÓN Y EFECTIVIDAD	348
FIGURA 9.1: REGIONES DE CHILE Y CAPITALES REGIONALES	352
FIGURA 9.2: REGIÓN METROPOLITANA – DIVISIÓN POR PROVINCIAS Y COMUNAS	353
FIGURA 9.3: PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	355
FIGURA 9.4: PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS EN PORCENTAJES, SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	356
FIGURA 9.5: PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS EN PORCENTAJES SEGÚN PROVINCIAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA.....	360
FIGURA 9.6: PORCENTAJES DE PARTICIPACIÓN EN LA MATRÍCULA POR DEPENDENCIA AÑO 2010	362
FIGURA 9.7: MUESTRA SEGÚN NÚMERO DE CENTROS POR NIVELES DE ENSEÑANZA QUE ATIENDEN	363
FIGURA 9.8: MUESTRA SEGÚN TIPOS DE ENSEÑANZA – PORCENTAJES DE CENTROS QUE OFRECEN CADA MODALIDAD.....	364
FIGURA 9.9: MUESTRA POR GRUPOS SOCIOECONÓMICO – CLASIFICACIÓN SIMCE 2010	366
FIGURA 9.10: EDAD DE LOS DIRECTORES - DEPENDENCIA.....	367
FIGURA 9.11: DIRECTORES SEGÚN GÉNERO – NÚMERO Y PORCENTAJE DE CADA GÉNERO.	368
FIGURA 9.12: DIRECTORES SEGÚN ESTUDIOS DE PRE GRADO.....	369
FIGURA 9.13: DIRECTORES SEGÚN ESTUDIOS DE POSTGRADO	370
FIGURA 9.14: PORCENTAJE DE DIRECTORES QUE HAN DESARROLLADO DIVERSOS ESTUDIOS DE POSTGRADO.....	370
FIGURA 9.15: AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTES, PREVIOS A ASUMIR EL CARGO DE DIRECTOR.	371
FIGURA 9.16: AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DIRECTOR, EN GENERAL	372
FIGURA 9.17: AÑOS DE EJERCICIO DEL DIRECTOR EN EL ACTUAL CENTRO.....	373
FIGURA 9.18: FORMA DE ACCESO AL CARGO DE DIRECTOR.....	374
FIGURA 9.19: FORMAS DE ACCEDER AL CARGO DE DIRECTOR EN PORCENTAJES POR MODALIDAD.....	374

FIGURA 9.20: EDAD DE LOS DOCENTES	375
FIGURA 9.21: GÉNERO DE LOS DOCENTES	375
FIGURA 9.22: DISTRIBUCIÓN DE GÉNERO EN PORCENTAJES.....	376
FIGURA 9.23: ESTUDIOS DE POSTGRADO REALIZADOS POR LOS DOCENTES	376
FIGURA 9.24: AÑOS DE EXPERIENCIA GENERAL DE LOS DOCENTES	377
FIGURA 9.25: AÑOS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO ACTUAL	377
FIGURA 9.26: FORMA DE ACCESO AL CARGO DOCENTE EN ESTE CENTRO.....	378
FIGURA 9.27: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, AÑOS 2010 A 2012 – PROMEDIOS NIVEL NACIONAL.	379
FIGURA 9.28: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, AÑOS 2010 A 2012 – PROMEDIOS MUESTRA SELECCIONADA.....	380
FIGURA 9.29: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, AÑOS 2010 A 2012 – PROMEDIOS REGIÓN METROPOLITANA	380
FIGURA 9.30: EVOLUCIÓN RESULTADOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, AÑOS 2010 A 2012.....	382
FIGURA 9.31: RESULTADOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, AÑOS 2010 A 2012 – POR GRUPO SOCIOECONÓMICO – PROMEDIOS NACIONALES	384
FIGURA 9.32: RESULTADOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, AÑOS 2010 A 2012 – POR GRUPO SOCIOECONÓMICO – MUESTRA SELECCIONADA	384
FIGURA 9.33: PROMEDIOS SIMCE 4° AÑO DE PRIMARIA - LENGUAJE Y MATEMÁTICAS, POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA.....	385
FIGURA 9.34: EVALUACIÓN DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN – SEGÚN GÉNERO	387
FIGURA 9.35: EVALUACIÓN DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN – SEGÚN DEPENDENCIA.....	388
FIGURA 9.36: EVALUACIÓN DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN – SEGÚN PERFIL PROFESIONAL.....	392
FIGURA 9.37: EVALUACIÓN DE LIDERAZGO DE RANGO TOTAL Y DIMENSIONES QUE LO COMPONEN – SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO.	395

FIGURA 9.38: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA SATISFACCIÓN SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN.....	401
FIGURA 9.39: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA ESFUERZO EXTRA, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	406
FIGURA 9.40: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA PARTICIPACIÓN, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	411
FIGURA 9.41: RESUMEN DE RESULTADOS ESCALA CONSECUENCIAS ORGANIZACIONALES — EFECTIVIDAD ORGANIZACIONAL, SEGÚN VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	415
FIGURA 9.42: MODELO EXPLICATIVO SOBRE LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN LOS LOGROS ESCOLARES, A TRAVÉS DE LA PRUEBA ESTANDARIZADA SIMCE	421
FIGURA 9.43: MODELO 1- INICIAL: EFECTOS SOBRE RESULTADO DE LA PRUEBA SIMCE.....	422
FIGURA 9.44: MODELO 1- FINAL: ESTRUCTURA FINAL DE LOS EFECTOS DEL LIDERAZGO SOBRE LOS LOGROS ESCOLARES MEDIDOS POR LA PRUEBA SIMCE	423
FIGURA 9.45: MODELO EXPLICATIVO SOBRE LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN LA EFECTIVIDAD.....	427
FIGURA 9.46: MODELO 2- INICIAL: EFECTOS DEL LIDERAZGO SOBRE LA EFECTIVIDAD- ATRAVEZ DE LA PARTICIPACIÓN, ESFUERZO EXTRA Y SATISFACCIÓN.....	427
FIGURA 9.47: MODELO 2: FINAL DE LOS EFECTOS DEL LIDERAZGO SOBRE LA EFECTIVIDAD.....	430

Resumen

Liderazgo y Logro en las Organizaciones Escolares de Chile

El presente trabajo responde a una motivación profunda que brota desde el ámbito escolar, en primer lugar como docente, luego como directivo y finalmente en tareas de asesoría y consultoría a organizaciones escolares de distintas condiciones en Chile.

El desarrollo de nuestro sistema escolar y las iniciativas de reforma que han intentado mejorar la calidad de la educación en Chile, han sido una motivación permanente para mejorar las habilidades personales y poder prestar un mejor servicio en los espacios que me ha correspondido trabajar. Por ello, al iniciar los estudios de doctorado y completar los seminarios del primer año, uno de los temas que llamó mi atención, a partir del conocimiento de las variables de Eficacia Escolar, fue el vislumbrar la posibilidad de realizar un quiebre en el trabajo de la escuela a partir del trabajo de los docentes, pero en particular, con la capacidad que `pudiese desplegar quien la dirige.

Por otra parte, la aproximación más directa con el mundo de la investigación y el desarrollo de métodos específicos para esta labor en el campo escolar, generaron los motivación suficiente para desarrollar el trabajo de cierre de este proceso, respecto del tema del liderazgo, a través de la aplicación de una metodología sistemática y con valor científico. El fruto de varios años de trabajo, en la temática del liderazgo de los directores de centros escolares, aplicado en la Región Metropolitana de Chile y su relación con los logros escolares, es lo que se expone a continuación.

El objetivo fundamental del trabajo es estudiar la relación del Modelo de Liderazgo de Rango Total con los logros escolares de los estudiantes de la Región Metropolitana de Chile.

El trabajo se encuentra estructurado en dos grandes partes. En primer lugar se expone un Marco conceptual o teórico que ha intentado abordar de manera exhaustiva todos los conceptos que están implicados en el propósito del trabajo. Esto, no sólo por el afán de la prolijidad en las expresiones vertidas, también nos hemos impuesto este propósito porque la metodología del estudio empírico exige respaldar de manera sustantiva lo que se llega a proponer como

modelo explicativo. Sólo de esta manera será posible llegar a soluciones aceptables que permitan aportar a la comunidad científica y también a las prácticas directivas, en la perspectiva del mejoramiento de los logros escolares de nuestros estudiantes.

Por ello se inicia el trabajo abordando el concepto clave del Liderazgo, en un recorrido que parte desde una perspectiva global para llegar al contexto específico del ámbito escolar. En este caso se presentan diversas aproximaciones al concepto del liderazgo pero luego se intenta una síntesis que lleve a identificar los elementos comunes que todas ellas plantean. La idea fundamental en este caso es responder de la manera más clara y directa posible a la pregunta: **¿Qué entendemos por Liderazgo?**

Una vez resuelta esta pregunta o al menos planteada la aproximación que asumimos, enfrentamos la tarea de explicitar los distintos enfoques con los que se ha abordado el Liderazgo a lo largo de la historia. Si bien es posible mostrar las diversas perspectivas según una referencia temporal, nuestro esfuerzo de focaliza en ir reconociendo, en cada caso, los aportes que estas van generando y las limitaciones que se develan de ellas y que provocan su superación. Además se intenta mostrar también las diferencias de contexto en los que se aplica el concepto y los enfoques. A partir del reconocimiento del origen en el mundo empresarial, se establecen las condiciones específicas en las que se considera el liderazgo para el mundo escolar.

Dado que en nuestro caso optamos por trabajar con un enfoque específico, denominado: “Liderazgo de Rango Total”, dedicamos un capítulo específico para dar cuenta de sus orígenes en la obra de Burns (1978) que luego será adoptada y adaptada por Bass (1985), pero que para el ámbito escolar tienen en los trabajos del Leithwood la expresión más profunda y fructífera.

Tal como señalamos constantemente, nuestro interés respecto del tema tiene un contexto específico y este es el ámbito de las organizaciones escolares; dado que en este contexto, también el tema de liderazgo de los directores ha ocupado un lugar relevante, pues se ha identificado como una de las variables denominadas “intra-escuela”, que podrían explicar en mayor proporción, los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda parte de nuestro trabajo, que está dedicado el Estudio Empírico, se plantea la tarea de especificar y validar un instrumento de medida del liderazgo y su relación con los logros de las organizaciones escolares de la Región Metropolitana de Chile.

Además se postula un Modelo Causal, para explicar esta relación entre liderazgo y los logros, los que se ponderan a través de dos variables dependientes; en una primera perspectiva, medidos por la prueba estandarizada SIMCE (Lenguaje y Matemáticas) y en otra alternativa, a través de la Eficacia Percibida, por los docentes y directivos de las mismas organizaciones escolares; esta relación se entiende como “indirecta”, es decir, mediada por las variables de Participación, Esfuerzo Extra y Satisfacción.

Tras la adecuación del instrumento al contexto chileno y su aplicación a una muestra de 319 establecimientos de la región metropolitana, considerando de manera proporcional, los tres tipos provisión del servicio educativo que existen (Municipal; Privados con financiamiento público y Privados o particulares pagados); se analizó la fiabilidad, la validez de contenido y de constructo; esta última a través de Modelos de Ecuaciones Estructurales, usando la aplicación informática AMOS.

Los resultados obtenidos en análisis de fiabilidad, (Alfa de Cronbach, resultado de 0,926 para la totalidad del instrumento y de 0,652, 0,941 y 0,855 para las dimensiones del Liderazgo Correctivo Evitador; Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional).

En el Análisis Factorial Confirmatorio, para la medida del Liderazgo de Rango Total; tras los correspondientes modificaciones realizadas, alcanzó un buen ajuste prácticamente en todos los parámetros, si bien el valor de CMIN/DF resultó algo superior a lo recomendado, posiblemente debido al tamaño de la muestra y al número de indicadores implicado; Lo mismo ocurrió con las variables mediadoras; en donde se logró un modelo aceptablemente parsimonioso

Todo esto nos permitió concluir que el instrumento en su totalidad, reúne las características técnicas exigidas para ser considerada una herramienta válida y

fiable para medir la relación entre Liderazgo, Logros Escolares y eficacia Percibida.

Finalmente, en los Modelos Causales propuestos, nos permitió establecer relaciones significativas entre las dimensiones de Liderazgo Transaccional y Transformacional, a través de la variable mediadora de la Satisfacción, con la Efectividad Organización, medidos a través de los resultados de la prueba SIMCE (Modelo 1) y de las mismas dimensiones del Liderazgo de Rango Total, a través de la variable mediadora Satisfacción, con la Eficacia Percibida (Modelo 2).

Completamos de esta manera, satisfactoriamente, nuestro desafío inicial de estudiar la relación del Liderazgo de Rango Total, con los logros de las organizaciones escolares.

Summary

This present work answers back to a deep motivation that rises from the scholar field, first as a teacher, then as a directive and finally as a consultant to scholar organizations of different conditions in Chile.

The development of our scholar system and the reform initiatives that have aimed to improve the quality of Chilean education have been a permanent motivation to improve personal skills and lend a better service in the fields that I have had worked. There for, when the doctoral studies began and when completed the first year seminars, one of the subjects that catch my attention from the knowledge of the scholar effectiveness variables, was to glimpse to make a break in the school works from the work of the teachers, but particularly, with the capacity that could display the one who directs.

On the other hand, the more direct approach with the world of the investigation and the development of the specific methods for this labor in the scholar field created the enough motivation to develop the ending work of this process, regarding to the leadership subject, trough the application of a systematic methodology with a scientific value. The result of years of hard work on the leadership of the principals of educational centers applied in the metropolitan region of Chile and their relation with the scholar achievements is what I expose next.

The main objective of this work is to study the relation of the full range leadership model with the scholar achievements of the metropolitan region of Chile.

The work is structured into two main parts. First I expose a theory frame that aims to approach in a comprehensive way all the concepts that are implied in the propose of this job. This, not only in the eagerness to be careful on the expressions told, we also have duty this purpose because the methodology of the empiric studies demands a substantive support to what is proposed as explanatory model. Only this way will be possible to reach acceptable results that allow contributions to the scientific community and also to the principal's practices, on the scholar achievements improvement of our student's perspective.

The work starts approaching the key concept of leadership, in a path that starts from a global perspective and reaches the specific context of the scholar field. In this case, diverse approaching's to the leadership concept are presented, but then we aim a synthetize that follows to identify the common elements that all of them set. The main idea in this case is to respond in the most clear and direct way to the question: What we understand by leadership?

Once this doubt is resolved or at least raised the approach we assumed, we face the task of explain the different approaches with that leadership has been addressed trough history. While its possible to show the diverse perspectives according to a temporal reference, our effort focalizes in recognize in each case, the contributions that they generate and the limitations they reveal and which cause their overcome. Also we aim to show the differences of context in which the concept and the approaches are applied. Beginning with the recognition of its origin in the business world, specific conditions are established in which leadership is considered for the scholar world.

Given that in our case we decided to work with an specific approach denominated: "full range leadership", we dedicated a specific chapter to realize its origins in the work form Burns (1978) that will be adopted and adapted then by Bass (1985), but for the scholar context has in the works of Leithwood, its deeper and fruitful expression.

Such as we constantly point, our interest regarding to the subject has an specific context which is the scholar organizations scope; given in that context, the issue of the principals leadership has also fill a relevant place, because there has been identified as one of the denominated variables "intra-school", which could explain in a bigger proportion, the learning achievements of the students.

In the second part of our work, which is dedicated to the empiric study, it's proposed the task of specifying and validates a instrument of leadership measure and its relation with the achievements of the scholar organizations from the metropolitan region of Chile.

Also, it's proposed a causal model to explain this relation between leadership and the achievements, which are weight through two dependent variables; in one perspective, measured by the standardized exam SIMCE (language and math's) and in a second perspective, trough de perceived effectiveness, by the teachers and principals from the same scholar organizations; this relation is understood as "indirect", namely, mediated by the variables participation, extra effort and satisfaction.

After the fitness of the instrument to the Chilean context and its application to a sample of 319 schools in the metropolitan region, considering in a proportional way, the three types of provision of the education service that exists (municipal, privates with public funding and privates or particular paid); an analysis of the reliable, the content and construct validity was made; this last one trough structural equation models, using the informatics application AMOS.

The results obtained in the reliable analysis (cronbach alpha resulted of 0,926 for the whole instrument and of 0,652, 0,941 and 0,855 for the passive avoidant leadership, transformational leadership and transactional leadership dimensions).

In the confirmatory factorial analysis, for the measure of the full range leadership, after the correspondent modifications, reached a good adjust in practically all the parameters. While the value of the CMIN/DF resulted a bit superior from the recommended, possibly due to size of the sample and the number of implied indicators; the same happened with the mediator variables; where it was achieved an acceptable parsimonious model.

All of this allowed us to conclude that the whole instrument gathers the technical characteristics that are required to be considered a valid and reliable tool to measure the relation between leadership, scholar achievements and perceived effectiveness.

Finally, in the proposed causal models, allowed us to establish significant relations between the transactional and transformational leadership dimensions trough the satisfaction mediator variable, with the effectiveness organization, measured trough the results of the SIMCE exam (model 1) and the same

dimensions of the full range leadership, through the satisfaction mediator variable, with the perceived effectiveness (model 2).

This way, we successfully complete our initial challenge of studying the relation between the full range leadership model and the scholar organizations achievements.

Introducción

La investigación sobre liderazgo escolar a nivel mundial ha sido fructífera en las últimas décadas. Su desarrollo se ha caracterizado tanto por diversas elaboraciones teóricas provenientes de las más variadas disciplinas, como también por investigaciones empíricas caracterizadas por las distintas aproximaciones metodológicas. Lo anterior ha desembocado en distintos tipos de intervenciones en el aula, la escuela, la comunidad educativa e, incluso, el sistema escolar de cada Estado o país.

Ahora bien, el concepto de liderazgo antecede a la investigación escolar y ha sido desarrollado, principalmente, por académicos ligados a la administración y la psicología. Es por esto, que su tradición teórica y empírica es vasta y posee distintos énfasis según los autores o las escuelas en cuestión. Dicha riqueza investigativa no presenta problemas para las investigaciones sobre logro escolar. Los investigadores deben considerar qué tipo de liderazgo están enfatizando y de qué forma éste se relaciona con las distintas métricas que pueden ser utilizadas para medir el liderazgo y sus efectos.

El desafío principal de este trabajo ha sido estudiar los efectos del liderazgo de Rango Total en los logros de las organizaciones escolares de la región Metropolitana de Chile. Se trata de un tema de plena actualidad puesto que con creciente interés, tanto en el ámbito privado como público, se busca relevar los temas centrales que ayuden a mejorar la calidad de la educación que el país entrega a los estudiantes, temática que no deja de estar en el primer lugar de las demandas sociales. De este mismo hecho se extrae la relevancia que tiene y seguirá teniendo, puesto que como resulta de público conocimiento, el liderazgo constituye un factor de primer orden en importancia para asegurar los buenos resultados de las escuelas (Leithwood, 2006; Hopkins, 2008; Day, et. al, 2009).

Los estudios de liderazgo se han incrementado en forma significativa durante las última décadas, no obstante en Chile su desarrollo es aún precario y poco sabemos sobre sus reales dimensiones, por ello este aporte a la comunidad científica local y a la práctica educativa les serán muy oportunos.

Nuestro estudio es del todo factible puesto que la aplicación de permanentes evaluaciones de aprendizaje, el diseño e implementación de políticas públicas

focalizadas en el ámbito de la dirección escolar (Weinstein y Muñoz, 2012), van creando un espacio de oportunidad muy propicio para este propósito.

En lo personal, este ha sido un tema que por diversas razones me ha motivado. Desde la primera experiencia, en la escuela de mi barrio donde descubrí el poder de convocatoria y compromiso que su director tenía y que traspasaba los límites de la escuela hacia lo político y social, hasta el desarrollo profesional actual, en mi compromiso con la mejora de las escuelas de Chile, en donde he podido vivenciar en forma directa la diferencia positiva que puede causar un buen líder en una escuela, mejor aún si este líder es quien la dirige en términos formales; pero por sobre todo, la necesidad de contar con información relevante, precisa y situada, de los aspectos que el liderazgo conlleva en este contexto, a fin de entender esta realidad y proponer a partir de ello, modelos de intervención, para la formación de directivos, o ampliar las bases de conocimiento para seguir profundizando en estos fenómenos.

En coherencia con lo señalado anteriormente podemos establecer como **Objetivo General** de esta investigación, para responder a la problemática expuesta, el siguiente:

Estudiar los efectos del liderazgo de Rango Total en los Logros de la organización escolar y la Eficacia Percibida, a través de variables mediadoras como el Esfuerzo Extra, Satisfacción y Participación, a partir de los instrumentos adaptados, elaborados y fundamentados teórica y operativamente.

Este objetivo se pretende alcanzar a partir de una serie de objetivos específicos que se proponen a continuación y que serán abordados en forma lógica en el desarrollo de esta tesis. Los objetivos específicos son:

- Describir el perfil de los directores, profesores y centros escolares de la Región Metropolitana de Chile, que participan de la Prueba SIMCE en el nivel Cuarto año de Enseñanza General Básica.
- Revisar las diversas teorías de liderazgo que se sostienen de manera vigente y que se vinculan con los logros de las organizaciones escolares.

- Proponer y validar un instrumento de evaluación del liderazgo del director de centro escolar.
- Analizar el instrumento, en sus características de fiabilidad y validez de contenido y constructo, en sus dimensiones, global y específicas, incluyendo el análisis de ítems.
- Diseñar un modelo de ecuaciones estructurales que relacione los factores del liderazgo de Rango Total, con el logro obtenido por las organizaciones escolares, mediado por algunas variables moderadoras.
- Validar el modelo propuesto a partir del análisis de su grado de ajuste, según los datos recopilados en la muestra seleccionada.

En relación con la estructural general del trabajo, podemos señalar que el marco teórico muestra las principales posturas frente al debate sobre el liderazgo, en general, y el liderazgo educativo, en particular, tomando posición sobre las perspectivas más idóneas para una investigación en relación al logro escolar en Chile.

Para este objetivo, en el Capítulo 1 se establecen aproximaciones genéricas sobre el concepto de liderazgo, identificando los elementos comunes que existen entre cada definición, así como también sus respectivas diferencias. Se realizó, en primera instancia, una revisión histórica sobre las distintas acepciones que ha tomado el concepto de liderazgo, para luego dar cuenta de una panorámica general de su significado, relacionándolo con concepciones afines como poder, influencia, metas, sentido grupal y management, entre otros. El capítulo finaliza presentando por primera vez la noción de liderazgo de rango total, el que corresponde a la perspectiva de esta investigación.

El Capítulo 2 profundiza en los principales enfoques teóricos sobre el liderazgo. En la primera parte se presenta lo que se ha denominado enfoques tradicionales del liderazgo, que corresponden a los primeros esfuerzos por sistematizar el concepto de éste a partir de los rasgos, características o conductas individuales de los líderes. Posteriormente se presentan enfoques del mundo empresarial que dan cuenta del contexto social propio de la denominada “sociedad del conocimiento”. Termina el capítulo retomando la

noción del Liderazgo Transformacional y los nuevos autores e instituciones que han trabajado a partir de esta perspectiva como Fullan (1996), Hopkins (2008), Leithwood (1994) y el National College for School Leadership de Inglaterra (2009).

El Capítulo 3, profundiza en la conceptualización de liderazgo más importante para la presente investigación: la propuesta del Liderazgo de Rango Total de Bernard Bass. Para esto, en primer lugar, se revisaron los orígenes de este enfoque, los cuales se sitúan en la obra de James Burns (1978), que posteriormente adaptó B. Bass (1985), con los conceptos de liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y no liderazgo o laissez-faire y que finalmente integra en su propuesta de Liderazgo de Rango Total (Bass y Riggio, 2006). El Capítulo finaliza con la adopción de este modelo en las investigaciones hispanas sobre efectividad escolar, destacando las investigaciones de Maureira.

A partir de la conceptualización del liderazgo, se profundiza en la relación de esta con las variables dependientes que se desean estudiar y su relación con el liderazgo. Esto es, cómo el liderazgo se relaciona con los logros escolares. En esta línea, el Capítulo 4, da cuenta del movimiento de Eficacia Escolar, escuelas Efectivas y Mejora, quienes plantean la importancia crucial que juega el liderazgo en los resultados positivos de las escuelas. El capítulo comienza delimitando el origen de este movimiento, encontrando sus inicios en el polémico Informe Coleman (1966), publicado en la década del sesenta en Estados Unidos, cuyas conclusiones critican duramente la influencia de las escuelas en los alumnos. A partir de este hecho, se describen las principales características de las generaciones de investigadores que continuaron con los estudios sobre la eficacia real de las escuelas en los estudiantes, enfatizando la importancia que cada una de éstas le otorgó al liderazgo. Finaliza con la exposición de las recientes investigaciones de eficacia escolar que han aparecido en Chile e Ibero América.

En el Capítulo 5, se profundiza en la relación entre el liderazgo de los directores de centros escolares, la efectividad organizacional y los logros que las organizaciones educativas obtienen. Para esto, en primer lugar, se

presentan las distintas perspectivas existentes para evaluar la eficacia de estas organizaciones pedagógicas. Posteriormente, se profundiza en los métodos para medir el logro escolar en Chile, exponiendo los principales resultados y tendencias del sistema educacional de dicho país. Finalmente, se plantean variables que están relacionadas con la eficacia escolar, destacando el liderazgo de los directores de los centros escolares.

En el Capítulo 6, último del marco teórico, se presenta un recorrido por las investigaciones sobre el liderazgo, comenzando por los estudios de Bass y Avolio (1990, 1994), que marcan una de las posturas esenciales de este trabajo. Se abordan las aportaciones del liderazgo en el ámbito escolar, recurriendo a los trabajos de “meta análisis” que logran una amplia cobertura temporal y también a las aportaciones de trabajos e investigaciones realizadas. La inclusión de este tipo de publicaciones permite graficar con mayor claridad los puntos de avance que se producen en la investigación, por ejemplo, desde el cambio de enfoque, de los efectos “directos”, en una primera época hasta el trabajo más elaborado en la búsqueda de la influencia indirecta del liderazgo, en el buscado vínculo con los resultados de aprendizaje o logro académico. Se concluye el capítulo con una síntesis de las investigaciones realizadas en Chile y que en la actualidad se enmarcan en la misma senda de los estudios internacionales.

La Segunda Parte, se inicia con el Capítulo 7, que evidencia la metodología utilizada para esta investigación. Por ello los primeros elementos presentados corresponden a la justificación del modelo de investigación propuesto, junto con los objetivos e hipótesis a trabajar.

En esta fundamentación teórica y conceptual, se destacan desde los aspectos que se revelan como las opciones básicas del trabajo, hasta el método utilizado para la adopción de un instrumento de estudio, (en este caso el cuestionario MLQ). Luego, se presenta el tratamiento de los datos, desde una explicación detallada mediante la estadística descriptiva en la recopilación de éstos.

En el Capítulo 8, se desarrolla el Análisis Técnico del instrumento, a partir de los análisis de fiabilidad y validación de contenido mediante la opinión de expertos. Se inicia el proceso de validación del mismo con el análisis factorial

exploratorio. Luego se completa la validación de constructo, por medio del análisis Factorial Confirmatorio. Esta parte del trabajo se inicia con una explicación más detallada de la técnica aplicada; luego los Modelos inicial y final ajustado, para las Variables de Liderazgo y Mediadoras.

En el Capítulo 9, titulado Análisis Descriptivos y Diferenciales, se pretende mostrar una primera aproximación a los datos obtenidos en esta investigación. Se caracteriza, en primer lugar, la muestra seleccionada, luego la forma en que se recopilaron los datos. Posteriormente se presentan los análisis diferenciales, los que permiten responder a las hipótesis planteadas en cuanto a las diferencias estadísticamente significativas que se han detectado, según las variables de clasificación.

En el Capítulo 10, se presenta el estudio del ajuste de los modelos de Ecuaciones Estructurales. El trabajo se realiza en base a la evaluación de dos modelos teóricos, en donde se presentan las relaciones entre variables y se busca el modelo que mejor ajuste.

El último capítulo, N° 11, está dedicado al planteamiento de las conclusiones y prospectiva. El esfuerzo se concentra en contrastar los hallazgos finales con los objetivos iniciales planteados y ponderar con ello los resultados de este trabajo. También se destina parte importante del capítulo final a proyectar este trabajo y a reflexionar sobre las posibilidades que se abren luego de la experiencia que ha significado llevar a cabo esta investigación.

Primera Parte

Marco teórico

Capítulo 1

Aproximación conceptual al estudio del liderazgo

1.1. Perspectiva histórica del liderazgo

El liderazgo se ha convertido en las últimas décadas en una dimensión clave en el análisis organizacional. En el ámbito empresarial, por ejemplo, viene a constituir casi una moda y en ocasiones se otorga una importancia desmedida a la hora de valorar su aporte en la eficacia de las organizaciones. Por otro lado, en el campo educativo está cobrando una creciente importancia.

Ahora bien, a pesar de que el concepto de liderazgo ha sido debatido en variados foros, seminarios, cursos, textos e investigaciones, no es posible encontrar una definición única del término. Las aproximaciones al liderazgo son de carácter diverso: algunas de ellas se refieren a los aspectos prácticos que permiten identificar las características de lo que se puede llamar “un buen líder”, para luego reproducirlas de manera sistemática en quienes deben asumir posiciones directivas; otras, en cambio, son más teóricas y buscan elaborar modelos y capturar el aporte real del liderazgo como variable dentro de la organización.

A lo anterior se suma el aumento exponencial de trabajos acerca del liderazgo. Rost (1993) elabora una lista de investigaciones sobre liderazgo durante el siglo XX (hasta la década de los ochenta), indicando que mientras entre 1900 y 1919 se habían registrado 4 trabajos de liderazgo, en la década del setenta y el ochenta se habían consignado 136 y 312, respectivamente.¹ Cabe destacar, que dentro de estos 448 trabajos de la década del setenta y ochenta, sólo el 33% presentan definiciones de liderazgo, lo que da cuenta de la poca claridad con que se desarrolla este concepto.

A pesar de que en el ámbito del sistema escolar, la discusión sobre el liderazgo se ha iniciado con más retraso, en la actualidad ya cuenta con gran valoración y en los últimos treinta años se le considera un factor relevante desde diversas perspectivas. Ya el movimiento de Escuelas Efectivas (Effective Schools), y los

¹ Considerando el aumento exponencial de trabajos e investigaciones en el área, sería sumamente tedioso realizar una actualización del trabajo de Rost para las décadas del noventa y la primera del siglo XXI.

modelos de calidad aplicados a los sistemas escolares, cuentan con el liderazgo entre sus variables fundamentales.

La intención de este primer capítulo está centrada en dar cuenta de aproximaciones genéricas del concepto de liderazgo, identificando los elementos comunes y relevantes de cada definición. Ello implica dar una mirada inicial en una perspectiva histórica, para luego establecer una panorámica general de su significado, finalizando con la aproximación que se asumirá en la presente investigación.

A primera vista, el liderazgo resulta ser un elemento clave en la coordinación de las actividades de los distintos seres vivos. En experiencias con animales se ha detectado que aquellos que viven en grupos se caracterizan por contar con un líder que subordina al resto, en pos de asegurar la subsistencia (Álvarez, 1998). Esta característica también está presente en el ser humano y ha sido vital en el desarrollo de la especie. Álvarez indica que en sociedades con mayor desarrollo, el líder simboliza las normas que mantienen unidos a sus seguidores y le dan continuidad a la colectividad.

Todas las culturas, sin excepción, han contado con líderes que han encarnado y movilizado los valores propios de cada sociedad. La Antigua Grecia, como apunta Maureira (2004), muestra por medio de las características de sus héroes, los valores y virtudes propios de la cultura Helénica.

Tabla 1.1: Liderazgo de los héroes y valores en la cultura Helénica

Valor	Héroe
Justicia y sentencia	Agamenón
Sabiduría y consejo	Néstor
Astucia e ingenio	Odiseo
Valor y energía	Aquiles

En la cultura Judeo-Cristiana, el liderazgo ha jugado un importante rol en materia religiosa. El líder encarna la figura del “elegido por Dios” para comunicarse con los seguidores; esta simbolización ha estado presente a lo

largo de la historia del pueblo judío y ha sido personificada por patriarcas, profetas, jueces, reyes y santos; en ellos se han manifestado características que les ha permitido tener cargos y, al mismo tiempo, ser representante de dios y del pueblo.

En la esfera política, en cambio, pese a los distintos sistemas que se han vivido, la diferencia sólo ha estado en el origen de la legitimidad del poder que sostiene a la figura del líder. Independientemente de los sistemas adoptados - monarquías, democracias, dictaduras, etc.- cada una de ellas ha contado con la figura del líder como eje clave y fundamental para conducir al grupo humano.

En la actualidad, con los sistemas democráticos como modelo para el ejercicio de poder, se va imponiendo una figura de “liderazgo democrático”, quien debe ajustarse a la legitimidad racional propia de la burocracia de este sistema (“el poder de las leyes”). Sin embargo no ha sido fácil sostener esta figura: los liderazgos carismáticos y autoritarios surgen con mucha facilidad y logran alterar el orden político a nivel nacional, e incluso, a nivel mundial.

Ahora bien, más allá de la importancia que tiene el liderazgo a nivel societal, interesa específicamente el rol que cumple en las distintas organizaciones particulares. En cada una de éstas emerge, con absoluta inmediatez, el fenómeno del liderazgo, aunque con distintas particularidades. A continuación se dará cuenta de algunas definiciones conceptuales.

1.2. Conceptos de liderazgo

La complejidad en definir este término, no viene dada por la carencia de recursos ni por su configuración intrínseca, sino por la abundancia de elementos e intentos, de manera que al revisar los conceptos es necesario agruparlos en conjuntos, con características más o menos comunes. Cabe recordar aquí el listado de Rost sobre los trabajos acerca de liderazgo que no contaban con definiciones, tal y como se expuso al inicio del presente capítulo.

Diversos autores señalan que el concepto “Liderazgo” no es propio de la lengua española y más bien procede de la anglosajona. Así lo señalan Arias & Cantón (2006), cuando indican que liderazgo deriva del verbo inglés “To Lead”, que significa conducir, guiar, mostrar el camino, ir delante, etc. De ahí la

derivación al concepto de *leadership*, cuya definición cuenta con múltiples acepciones y perspectivas en innumerables autores.

Entre los cuales la idea fundamental es que el liderazgo es un proceso de influencia social en la que una persona puede obtener la ayuda y el apoyo de otras personas en la realización de una tarea común.

Según el Oxford Dictionary of English (2011), *leadership*, consiste en la “acción de guiar a un grupo de personas o una organización”.

En la lengua española, la Vigésimo Segunda Edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, lo define como: “situación de superioridad en que se halla una empresa, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito” (RAE, 2011).

Por su parte, el Diccionario de Ciencias de la Conducta (1986) define liderazgo como las cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de los individuos.

Finalmente, el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) propone que el liderazgo proviene del vocablo inglés ‘leadership’, y con él se designa la función que el líder realiza dentro de un grupo. Esta conceptualización del liderazgo implica una relación desigual, conocida y aceptada por las partes involucradas con los otros miembros del grupo.

En síntesis, se aprecia cierta afinidad dentro de las definiciones conceptuales del liderazgo: el *guiar* o *conducir* es la tarea que asume quien detenta esta capacidad. Sin embargo, entender qué es lo que la origina o qué hace a un grupo de personas seguir a un personaje y tener éxito en una tarea, requiere de una mayor profundización teórica que se verá en los siguientes acápites.

1.2.1. Aproximaciones al concepto de liderazgo

Stogdill, en su Handbook de Liderazgo, junto con Bass, investigador dedicado por largo tiempo al estudio del liderazgo, señala que existen tantas definiciones de liderazgo como personas que han intentado definir el concepto. Considerando esto, se realizó una revisión exhaustiva, para dar cuenta de los diversos intentos, aproximaciones y perspectivas, para luego proceder a un

análisis del conjunto. Lo anterior permite valorar las consideraciones particulares de cada autor y construir una aproximación con más sentido para el presente estudio.

La mayoría de los trabajos analizados realizan una revisión de diversos autores, algunos de ellos bastante antiguos. Por tal motivo es preciso apuntar a que varias de las definiciones expuestas son parte de la recopilación realizada al menos por dos autores cuyas referencias se incluyen en diversas partes de este capítulo. (Janda, 1960; Janda & Raven, 1969; Dubin, 1968).

1.2.1.1. Énfasis en poder e influencia

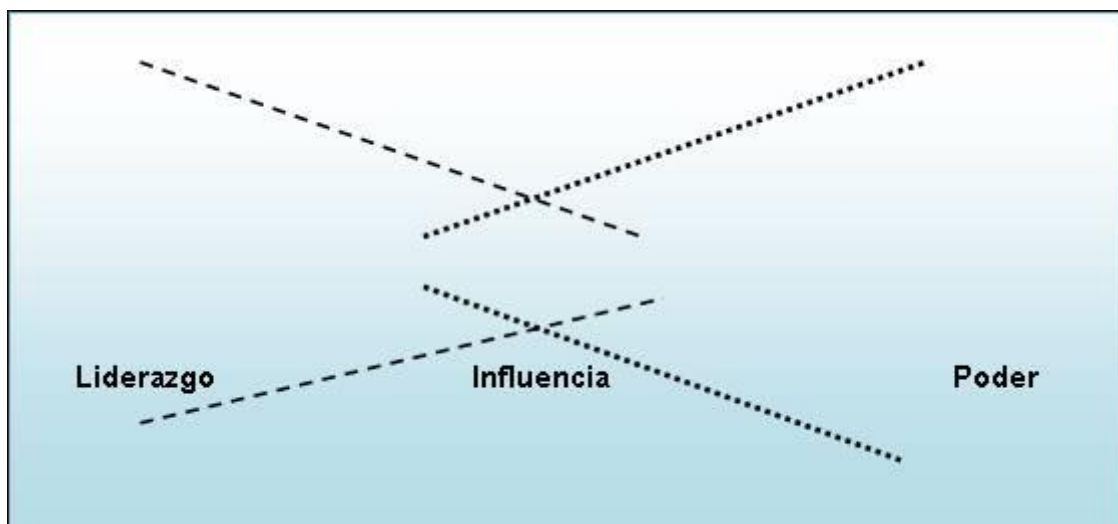
El poder es un tema que ronda el ámbito del liderazgo y tiende a confundirse no pocas veces. Con frecuencia se plantea que quien tiene poder, tiene liderazgo en forma automática. El poder puede ser entendido como una herramienta para el ejercicio del liderazgo; autores como Collins & Raven (1969), han identificado algunas tipologías al respecto en el que se asocia de manera más específica distintos tipos de poder con el liderazgo.

- a) Poder de retribución: sujeto a la capacidad del líder para aplicar castigos o recompensas, tanto personales como impersonales. Esta relación del liderazgo será tipificada, como se verá más adelante, por Bass (2000) como Liderazgo “Transaccional”.
- b) Poder de los especialistas: deriva de su conocimiento, experiencia, habilidades o idoneidad particulares, que poseen o creen poseer.
- c) Poder informativo: caracterizado por el contenido específico que comunica o de los nuevos conceptos que se transmiten.
- d) Poder referencial: opera cuando el grupo utiliza al líder como “marco de referencia” para su autoevaluación, adoptando su forma de pensar y actuar.
- e) Poder legítimo: deriva de cierto código o patrón por el cual se admite que el líder tiene derecho a afirmar su poder sobre el otro.
- f) Poder carismático: Se trata del poder que se genera en el líder a partir del reconocimiento que genera en los seguidores.

Atendiendo en forma más directa a definiciones de liderazgo que se plantean desde la perspectiva del poder, Janda (1960) señala que el liderazgo es un tipo especial de relación de poder caracterizada por la percepción de los miembros del grupo en el sentido de que otro miembro del grupo tiene derecho a fijar pautas de comportamiento en la posición quien dirige, en relación con sus actividades como miembro del grupo (Janda, 1960: p.35). Dubin ve el liderazgo como “el ejercicio de autoridad y la toma de decisiones” (1968: pág. 383).

Sin embargo, quien enfrenta el tema con mayor detalle y profundidad es Filella (2000), cuando se plantea interrogantes respecto a esta relación: ¿hasta qué punto el liderazgo y el poder son términos sinónimos?, ¿se puede decir que para ser líder es necesario tener poder?, ¿es correcto decir que el poder de una persona dentro de una organización depende de su capacidad de liderar? Para esto introduce un tercer concepto: el de influencia.

Una de las conclusiones interesantes de Filella es que ni el liderazgo, ni el poder ni la influencia deben tomarse como sinónimos. Critica a destacados autores, por confundir frecuentemente el poder con la influencia. La figura F.1.1 da cuenta de la relación entre los tres conceptos, destacando la posición intermedia de la influencia.



Fuente: Filella (2000).

Figura 1.1: Relación entre liderazgo, influencia y poder.

Filella introduce nuevos elementos y desarrolla una reflexión más compleja que permite entender de mejor manera las situaciones que se dan en las

organizaciones cuando se pone mayor énfasis en las dimensiones del poder o del liderazgo, distinguiendo bien entre ambos conceptos. Cada uno de ellos tiene la posibilidad de ejercer influencia en un grupo pero con secuencias distintas para los seguidores. Para efectos de este estudio, se conjetura que la influencia ejercida desde el liderazgo tendrá mayor legitimidad y logrará una mejor adhesión por parte de los seguidores que la que proviene desde poder.

Varios autores dan importancia de manera directa a la dimensión de “influencia” que se manifiesta en el liderazgo. Se exponen a continuación los de mayor relevancia.

- Tannenbaum, Weschler & Massarik (1961): enfatizan la influencia interpersonal, ejercida en una situación y dirigida a través del proceso de comunicación al logro de objetivos específicos.
- Stogdill (1974) plantea que se trata de un proceso de influencia sobre las actividades de un grupo organizado hacia la definición de metas y su logro.
- Katz & Kahn (1978) señalan que es el incremento de influencia sobre la aceptación mecánica de las rutinas directivas de una organización.
- Stoner & Freeman (1989) lo abordan como el proceso de dirigir e influenciar las actividades de un grupo para el logro de un objetivo.
- Robbins (1989) plantea que se trata de la habilidad de influenciar a un grupo hacia el logro de determinadas metas.
- Arias & Cantón (2006) entienden el liderazgo como un proceso de influencia cuyos componentes son, por un lado, quien la ejerce y, por otro lado, quienes se encuentran sujetos a ella. Es decir, el líder y sus seguidores.

Es interesante advertir en estas definiciones tanto la importancia que se da al proceso de comunicación entre el líder y los seguidores como también a la finalidad del logro de objetivos y metas. Este último punto se desarrolla con mayor detalle a continuación.

1.2.1.2. Orientación a metas o tareas grupales

La literatura, a nivel general, reconoce la importancia que tiene en el liderazgo la orientación de metas (Fiedler, 1967; Lipham, 1964; Hemphil & Coons, 1957). Con mayor detalle, Koontz & Weihrich (1993) plantean que el liderazgo como el arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen con buena disposición y entusiasmo hacia la consecución de metas grupales. En teoría, las personas deben sentirse alentadas no solamente a desarrollar buena disposición para trabajar, sino también a tener el deseo de trabajar con celo y confianza. Los líderes ayudan al grupo a alcanzar objetivos mediante la aplicación máxima de sus capacidades. No se colocan tras un grupo para empujarlo, sino se ubican frente al grupo, facilitando el progreso e inspirando a cumplir metas organizacionales. Se reconoce que la habilidad del liderazgo está compuesta por cuatro factores importantes:

- Habilidad para utilizar el poder en forma eficiente y responsable.
- Habilidad para comprender las diferencias entre los seres humanos en la motivación según las ocasiones y situaciones.
- Habilidad de inspirar.
- Habilidad para crear un clima que permita responder a las motivaciones y suscitarlas.

A juicio de los autores, el liderazgo debe ser capaz de guiar a los seguidores para alcanzar las metas deseadas a través de la inspiración y la motivación.

Ahora bien, es preciso advertir que puede existir una diferencia respecto del origen de la tarea del liderazgo. Por una parte, algunas definiciones señalan el poder junto a la característica de otorgado (desde afuera) para el logro de esas metas o tareas, y, en otros casos, no se menciona, lo que podría entenderse como el ejercicio de un liderazgo más natural. Surge así una nueva pregunta: ¿de dónde proviene el liderazgo?.

1.2.1.3. Énfasis psico-social: la construcción de sentido grupal.

Desde la psicología social, Kurt Lewin (1939), es uno de los primeros autores que estudiando otro fenómeno, el de los grupos humanos y la actuación de los individuos en ese contexto, no pudo negarse a incorporar el liderazgo como un factor clave en una colectividad aunque no lo trató de manera directa. Él pensaba que mediante la observación del grupo contaría con más y mejor material para la caracterización de la posición y el papel del individuo dentro de éste. Determinará, por consiguiente, el significado de su conducta con mayor precisión de la que se conseguirá observándolo más o menos como una entidad separada. Desde esta perspectiva se entiende que el liderazgo es un fenómeno que emerge de la interacción de los grupos humanos y constituye una especie de catalizador para organizar y movilizar al grupo en torno al propósito que lo ha reunido.

El famoso experimento sobre liderazgo, atribuido a Lewin, tiene que ver más bien con la influencia de sus planteamientos, ya que fue desarrollado por R. Lippitt y R. White, en la ciudad de Iowa (Estados Unidos) entre los años 1938 y 1939. Ellos conformaron grupos de niños que debían realizar ciertas tareas bajo la jefatura (liderazgo) de un adulto. En una primera etapa se trabajó comparando los estilos “Autocrático” y “Democrático” de liderazgo, luego en una segunda etapa se sumó a éstos el estilo “laissez- faire”. Estos trabajos fueron observados y permitieron validar estos tres estilos de liderazgo que hasta hoy constituyen una referencia obligada.

Otros autores, que, en sus intentos de conceptualizar o definir el fenómeno hacen referencia a un sentido más colectivo, son:

- Pondy (1978): buscando encontrar sentido al trabajo del grupo define el liderazgo como la habilidad para hacer que la actividad tenga un sentido; no cambiar el comportamiento sino hacer que los demás comprendan lo que están haciendo.
- Greenfield (1986), señala que el liderazgo es el acto de la voluntad de una persona para construir el mundo social para los demás. Este autor indica además que los líderes tratarán de comprometer a los otros

miembros del grupo con los valores en los que ellos mismos creen. Las organizaciones están construidas sobre la unión de las personas en torno a los valores.

1.3. Otros conceptos con los que se relaciona el liderazgo

1.3.1. Liderazgo y Management

La mayoría de los conceptos relacionados con el liderazgo, como poder, gestión, autoridad, entre otros, crean confusión en el uso de éste, ya que frecuentemente se les identifica como sinónimos. Así lo advierte Álvarez (1998): “Lo más frecuente es que cuando una persona joven y sin demasiada experiencia llega a ocupar cargos de poder, los primeros pasos los dirigirá a sacar adelante la gestión y se preocupará por el desarrollo de habilidades técnicas que faciliten el funcionamiento ordenado de la organización. Más tarde, con el tiempo, comenzará a competir por el liderazgo con los líderes que se mueven en el espacio informal de la organización” (1998: 53).

En el caso de la relación con el concepto *Management*, Gorrochotegui plantea el centro de la preocupación: “no se pueden reducir las tareas directivas a un solo conjunto de prácticas de orden técnico (...) también tendría que preocuparse de las tareas relacionadas con la cooperación o participación, apoyo técnico y transformación o mejora de las concepciones y prácticas educativas” (1997: 21).

Recurriendo nuevamente a Álvarez, se observa que el tema puede clarificarse acentuando las exigencias del ejercicio de los roles de cada uno de ellos: “El rol de líder exige experiencia y madurez personal y profesional. El rol del manager exige sobre todo capacidades técnicas de experto” (1998: 53).

Ahora bien, esta distinción analítica no tiene un correlato directo en el ejercicio práctico. Un ejemplo oportuno es la relación entre liderazgo y management en el sistema escolar chileno, donde el vínculo resulta casi indisoluble ya que comúnmente se espera que el director del centro escolar tenga entre sus competencias la de gestión, más aún, el constatar este dominio por parte de los seguidores afianza y fortalece el liderazgo del director. Algunos estudios de eficacia escolar realizados en Chile respaldan esta idea. La investigación a

cargo del Equipo de Asesorías para el Desarrollo (2004), encargado por UNICEF, señala los elementos comunes de escuelas efectivas en el país; al listarlos añade un comentario que refuerza este pensamiento: “En todos los casos, estos líderes pedagógicos se encuentran validados y legitimados para cumplir con el cargo (...) se les reconoce y respeta no por su posición de autoridad o el poder que tienen, sino por lo que saben, por el apoyo efectivo que brindan a los docentes y por los proyectos en beneficio de la escuela que han comandado” (2004: 59-60).

Sin embargo Kotter no plantea una oposición radical entre estos dos conceptos, “por el contrario los dos perfiles se complementan y necesitan, sobre todo en situación de cambio o crisis de la organización” (1990, p. 242). El liderazgo y la gestión son dos sistemas de acción distintos y complementarios. Cada uno tiene su propia función y sus actividades características. Los dos son necesarios para tener éxito en un entorno empresarial cada vez más complejo y volátil. La claridad con la que este autor presenta la diferencia y complementariedad de ambas dimensiones se inicia distinguiendo gráficamente los dominios de competencias de cada una, así expresada en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2: Diferencia entre liderazgo y management

Liderazgo	Management
Visión de futuro	Planifica procesos
Comparte autoridad	Organiza el trabajo
Motiva a colaboradores	Gestiona Recursos
Implica al personal	Evalúa al personal
Media en conflictos	Obtiene resultados

Fuente: Kotter (1990)

En este caso se observa que mientras el liderazgo se orienta más a la visión, a la motivación, y, en general, a los aspectos emotivos y relacionales de los sujetos, el *management* tiene que ver con la racionalidad puesta al servicio de

la organización, de manera que se asegure la planificación de los procesos y su ejecución, cuidando de la disponibilidad de recursos para que ello sea posible.

En síntesis, se trata de conceptos que tienen un espacio de acción común, aunque cada uno tiene definidas las acciones que le son de su exclusiva competencia.

1.3.2. Liderazgo y dirección

La relación entre los conceptos de liderazgo y dirección plantean el mismo problema de la relación entre liderazgo y *management*. Simplemente se ha de comprender que la dirección es la acción o el espacio en donde se ponen en práctica ambas competencias ya analizadas. Sin embargo, al observar la literatura especializada, no deja de presentarse esta dificultad en la comprensión adecuada de los conceptos; por ello lo pertinente es partir de la presentación de la definición de cada término, tal como lo hacen Arias & Cantón (2006), siguiendo las definiciones de Kotter:

- **Dirección:** Supone ocupar y ejercer un puesto de gestión y mando en la organización, como tal, se tiene un grupo de subordinados. Se ejerce influencia por medio del poder.
- **Liderazgo:** Puede ocupar un puesto directivo o no. Tiene seguidores en lugar de subordinados. Basa su influencia en el poder personal: poder de experto.

Como se puede apreciar, el primero hace referencia a un puesto directivo mientras que el segundo no lo hace necesariamente. Ahora bien, resulta necesario dejar claro que se tratan de conceptos distintos. Siguiendo nuevamente a Álvarez (1998): “Aunque en la literatura común se confunden los dos términos, desde el punto de vista científico, liderazgo y dirección, son conceptos que hacen referencia a realidades muy distintas, el liderazgo se relaciona más bien con la autoridad informal...la dirección se refiere más bien a la autoridad institucional, siempre visible, a la que normalmente le acompañan los atributos técnicos propios del cargo” (1998: 53).

Lo mismo plantea Kotter (1999), quien reconoce que estos son conceptos semejantes, pero luego advierte de las importantes diferencias que se dan entre ellos. Para expresarlo con mayor claridad establece una comparación en base a acciones importantes para el desarrollo de las organizaciones. El detalle de lo expresado por Kotter queda expuesto en el siguiente cuadro:

Tabla 1.3: Comparación entre dirección y liderazgo

Temas Clave	Dirección	Liderazgo
Creación de un programa	Planificación y asignación de un presupuesto. Fijar los pasos y calendarios detallados para lograr los resultados necesarios ya asignar luego los recursos necesarios para conseguirlo.	Marcar el rumbo. Creación de una visión de futuro, muchas veces lejano, así como las estrategias precisas para producir los cambios necesarios para realidad dicha visión.
Desarrollo de una red humana para cumplir el programa	Organización y contratación de personal. Establecer cierta estructura para cumplir con lo que exige el plan, dotar a dicha estructura de personas, delegar responsabilidades y autoridad para llevar a delante el plan, aportar políticas y procedimientos que sirvan de guía al personal y establecer métodos o sistemas para controlar la puesta en práctica.	Coordinar al personal. Comunicar el rumbo marcado, por medio de palabras y actos, a todos aquellos cuya colaboración puede necesitarse, con objeto de influir sobre la creación de equipos y coaliciones que entiendan la visión y las estrategias y acepten su validez.
Ejecución	Control y solución de problemas. Supervisar detalladamente los resultados logrados con relación al plan, identificar las desviaciones que puedan producirse y llevar a cabo luego la necesaria planificación y organización para resolverlas.	Motivar e inspirar. Revitalizar las energías del personal para superar los obstáculos de tipo político, burocráticos y de disponibilidad de recursos y conseguir el cambio satisfaciendo necesidades humanas muy básicas, pero no siempre atendidas.
Resultados	Permite una cierta capacidad de pronóstico y de orden y cuenta con el potencial para producir de forma continuada los resultados básicos que esperan todos los interesados (por ejemplo, la puntualidad para los clientes y el cumplimiento de los presupuestos para los accionistas).	Consigue el cambio, a veces de forma drástica, y tiene potencial para producir cambios muy valiosos (por ejemplo, nuevos productos que el cliente desea, nuevos sistemas de relaciones laborales que contribuyan a mejorar la competitividad de la empresa).

Fuente: Kotter (1999)

En síntesis, la relación de liderazgo con dirección es similar al caso anterior (liderazgo y *management*): se trata de dos conceptos de un mismo ámbito, que comparten el espacio y, sin embargo, no se les puede confundir. Mientras el primero se orienta a las labores motivacionales, los elementos relacionales y de comunicación que logren encaminar a los seguidores en pos de una meta o desafío, el segundo lo hace hacia el aseguramiento del funcionamiento y la operación cotidiana, la planificación y ejecución de los procesos, la constante evaluación que asegure el logro de las metas y la disponibilidad de los medios para su realización.

1.3.3. Liderazgo para la organización escolar

El liderazgo en las organizaciones resulta en la actualidad un tema clave y por ello se trabaja con incansable afán por reconocer a los que lo ejercen y darle un sentido que oriente de manera más efectiva al logro de los objetivos. En las escuelas ha existido desde siempre un personaje clave que es el director o directora. Por ello no ha sido extraño comprender que los resultados de un centro escolar, es decir, el logro de sus objetivos, están en una relación estrecha con la acción que pueda ejercer, en general, el conjunto de profesionales que allí trabajan y en especial quien la conduce.

Por otra parte, la organización escolar ha sido el espacio singular en dónde se identificó este factor clave, como uno de los más significativos. En efecto, desde los inicios de los estudios de eficacia escolar, se logró identificar que el liderazgo del director de centro tenía una relación significativa con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, indicador que ha pasado a ser preponderante a la hora de considerar la eficacia de un centro. A este tema dedicaremos el tercer capítulo de este trabajo.

1.4. Aproximación al concepto del liderazgo: perspectiva de la investigación

A partir de la primera revisión, resulta claro que los aspectos de autoridad, poder, toma de decisiones, metas o tareas grupales, sentido del trabajo e influencia son los aspectos claves que han rondado la puesta en ejercicio del liderazgo. Sin embargo y como se verá más adelante, el énfasis de cada

aspecto o perspectiva tiene una relación directa con el contexto en el cual se ponen en ejercicio, de manera que no es posible descartar a priori ninguno de ellos. Como señala Duke (1986) parece que el liderazgo es un fenómeno gestáltico, mayor que la suma de sus partes. A continuación se expone una perspectiva que toma en cuenta esta sentencia y que será utilizada en la presente investigación: el Liderazgo de Rango Total.

1.4.1. Liderazgo de rango total

El liderazgo efectivo implica la puesta en ejercicio por parte del líder, de un conjunto de competencias que se entienden como las necesarias para producir el desarrollo de la organización y situarla en un alto nivel de efectividad. Confirma lo anterior Levy Leboyer (1997) al plantear que el líder en este contexto, es quien ha identificado y pone en práctica, en forma integrada, un conjunto de aptitudes, rasgos de personalidad y también de conocimientos, adquiridos, para cumplir bien una misión compleja, en el marco de una organización.

Muchas son las perspectivas con las que se enfrenta el concepto de liderazgo: habilidades para el liderazgo, factores de liderazgo, características del líder, etc. En esta investigación el liderazgo es abordado desde la perspectiva del Liderazgo del Rango Total. Los detalles de este enfoque se expondrán en detalle más adelante. Sin embargo, resulta adecuado organizar una breve exposición que defina esta perspectiva.

Bernard Bass (2000) es quien ha dado mayor desarrollo a esta perspectiva. Para esto, en primer lugar, se centra en la discusión de tres tipos de liderazgo: liderazgo transaccional, liderazgo transformacional y *laissez faire* (también denominado como no liderazgo). A continuación se describen las principales características de estos tres tipos:

- **Liderazgo transaccional:** se entiende a partir de la idea de “transacción”, “negocio”, “oferta”, o dicho de otra forma, en el “quid pro quo” (tanto me das, tanto te doy). Es decir la negociación del líder a partir de premios o castigos ante el cumplimiento de las tareas

encomendadas a los seguidores. La definición se articula en base a dos posibilidades:

- Realizar concesiones a los intereses de los seguidores a partir de recompensas contingentes, cuando se han alcanzado los resultados que el líder plantea.
 - Aplicar correcciones, retroalimentar en forma negativa, con críticas o sanciones hacia los seguidores (gestión por excepción).
- **Liderazgo transformacional:** apunta al cambio de visión por parte del seguidor e implica su compromiso que lo hace capaz de abandonar la posición centrada en los intereses individuales para pasar a la preocupación por los intereses y desafíos grupales. El proceso de motivación que ejerce el líder Transformacional, se realiza a través de cuatro procesos de influencia o atributos claves, denominados como las “Cuatro I’s” (Bass & Avolio, 1994). Ellas son: Carisma, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada y Motivación Inspiracional. Gorrochotegui (1997) señala las ventajas de este estilo de liderazgo sobre la dimensión transaccional. Estas ventajas están determinadas por:
 - La capacidad de transformar a los seguidores para realizar actuaciones de mayor exigencia que ellos no eran capaces de ver como posibles.
 - El cambio de visión, haciendo que los seguidores tengan sentido de visión más amplio y elevado.
 - Un cambio de perspectiva en el foco de los intereses: de la centralidad del individuo a la centralidad del equipo y el grupo.
- **Laissez faire (no liderazgo):** este tipo suele definirse como ausencia total de liderazgo. Se trata en realidad de que quienes están en posiciones de liderazgo evitan ejercer influencia en los seguidores, eludiendo de esta forma las responsabilidades que conlleva la posición.

Ponen la responsabilidad en manos de los propios seguidores. Las principales características son:

- Poca preocupación, tanto por el grupo como por la tarea.
- No se involucra en el trabajo del grupo.
- No asume la responsabilidad por los resultados que se obtienen.
- Brinda apoyo y formación en forma muy excepcional.
- Se relaciona en forma más bien negativa, dejando que sea el propio grupo que se organiza.

Esta actitud, en relación a no asumir responsabilidad, no comprometerse en labores de apoyo y entregar la dirección se vincula de manera negativa con la cohesión del grupo y, de manera especial, con los niveles de satisfacción y productividad.

Ahora bien, estas distinciones analíticas no tienen un correlato lineal en la realidad. Siguiendo al mismo Bass (2000), el liderazgo puede ser transaccional y transformacional al mismo tiempo. Un buen líder de la organización que aprende tendrá en cuenta ambos liderazgos, aunque será más transformacional que transaccional.

1.4.2. Nuestro concepto de liderazgo

El concepto que se seguirá en la presente tesis se aproxima al desarrollado por Bass & Avolio, con fuerte énfasis en la capacidad transformadora que se ha desarrollado bajo esta perspectiva.

En esta perspectiva el concepto es utilizado en un contexto más específico: el de las organizaciones escolares. Se trata entonces de un proceso de influencia por parte del líder sobre los seguidores (principalmente los docentes) que busca generar una actitud nueva, de visión y compromiso con los propósitos de la organización escolar. Estos propósitos se orientan al mejoramiento permanente de los logros escolares, principalmente de los aprendizajes que los estudiantes puedan alcanzar en su paso por el centro escolar. La influencia

señalada se manifiesta en un conjunto de habilidades de liderazgo que, en este caso, se abordan desde la perspectiva de liderazgo de rango total.

Capítulo 2

Enfoques teóricos sobre el liderazgo

2.1. Enfoques tradicionales del liderazgo

El liderazgo se ha transformado en uno de los aspectos de estudio de las organizaciones que busca desarrollarse y responder a las continuas demandas del medio. Sin embargo, a pesar de que la figura del líder destaca y es posible reconocerla desde el origen de la humanidad, tal como se ha destacado en el Capítulo 7, los estudios sistemáticos sobre el tema y su influencia en el desarrollo de las organizaciones, no se ha iniciado, hasta comienzos del siglo XX.

Desde comienzos del siglo pasado, es posible advertir la preocupación por este tema, a partir del reconocimiento de personas que destacan en los grupos y son influyentes a la hora de alcanzar ciertas metas. Así, la preocupación inicial estuvo dada por reconocer aquellos aspectos que hacen a una persona sobresalir en un grupo y que lo lleva a transformarse en líder. La inquietud más recurrente en los diversos enfoques ha sido poder responder a la pregunta siguiente: ¿el líder nace o se hace?

La inquietud formulada a modo de pregunta, plantea la disyuntiva por el origen de las capacidades en ciertas personas para asumir el rol de líder. Además, la misma pregunta adelanta dos vías de respuesta posible: una hace referencia a características que se heredan o se traen en el código genético y que habrían de manifestarse a modo de “rasgos”; la otra plantea la posibilidad de adquirir, mediante modos diversos, las capacidades para ejercer dicho rol. Gran parte de los trabajos que se expondrán a continuación apuestan por uno de estos caminos, mientras que otros vislumbran que se trata de un tema más complejo y que requieren un complemento de ambos.

Una corriente importante surgió después de la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos. A partir de la experiencia de la guerra, donde se observó la capacidad de distintos líderes que promovían acciones evaluadas tradicionalmente como negativas, Kurt Lewin y sus seguidores comenzaron a indagar en los distintos tipos de liderazgo.

Posteriormente existió un desarrollo más profundo del tema en algunas universidades de Estados Unidos, Ohio y Michigan, principalmente. En la

actualidad, debido a la masificación de los sistemas educativos y dada la importancia que se le asigna al liderazgo para el desarrollo de las personas y de la sociedad, entre otros, se ha transformado en un tema profusamente estudiado.

El presente capítulo hace un barrido por los principales enfoques teóricos acerca del liderazgo. En una primera parte se da una perspectiva general sobre lo que se ha denominado “enfoques tradicionales” del liderazgo, haciendo referencia a los primeros intentos por sistematizar el tema. Luego se expondrán algunos enfoques más recientes que responden a búsquedas en el nuevo contexto de la “sociedad del conocimiento”. Finalmente se presenta la propuesta del Liderazgo Transformacional de Bernard Bass al que ya se hizo una breve referencia en el Capítulo 1; enfoque que ha contado con gran aceptación y que se vislumbra como el más adecuado para desarrollar la presente investigación.

2.1.1. Enfoque sobre los rasgos

Según este enfoque, los rasgos de la personalidad, que tienen como fundamento remarcar las capacidades intelectuales y sociales que se disponen para el cumplimiento de metas o tareas, son las características propias del liderazgo.

Se parte del supuesto de la existencia de líderes naturales, que poseen rasgos que los distinguen en un determinado grupo. En base a esto, el objetivo de la investigación empírica es reconocer y aislar aquellos rasgos que puedan explicar el desempeño exitoso de los líderes.

Un primer paso en las investigaciones de este enfoque es comprender que los rasgos de personalidad son heredados. Esto resulta un tanto peligroso ya que daría razón a quienes sustentan la superioridad de grupos o razas según las características que se heredan o que se mantienen dentro de un determinado grupo étnico.

Los antecedentes de este enfoque se encuentran en la Primera Guerra Mundial. La armada de los Estados Unidos estuvo interesada en seleccionar eficientemente reclutas para el servicio militar. Para esto, se solicitó la ayuda

de investigadores de la American Psychological Association que pudieran trabajar en la producción del “Army Alpha Intelligence Test” que les permitió establecer una escala de clasificación de oficiales para el servicio.

Entre 1920 y 1950 con el auge de las técnicas psicométricas, se profundizaron ampliamente los estudios de esta perspectiva. En esta línea destaca el estudio de Stogdill (1974) realizado entre 1949 y 1970, donde sugiere un perfil del líder exitoso, aunque él mismo concluyó que ninguna de las correlaciones encontradas entre rasgos y efectividad del liderazgo puede ser usada como evidencia de predictores concluyentes. Los rasgos que este autor trabajó son rescatados por Chievanatto (1992), estos corresponden a:

- Rasgos Físicos: Energía, apariencia y peso
- Rasgos intelectuales: Adaptabilidad, agresividad, entusiasmo y autoconfianza.
- Rasgos Sociales: Cooperación, habilidades interpersonales y administrativas.
- Rasgos relacionados con la tarea: Impulso de realización, persistencia e iniciativa.

En el caso chileno también es posible identificar estudios que siguieron este enfoque. Enei (1988) y Díaz (1989) estudiaron los rasgos y características de ejecutivos chilenos, llegando a la agrupación conceptual indicada en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1: Rasgos y características del líder

Rasgos y Características del Líder
<ul style="list-style-type: none">• Conocimientos• Habilidades intelectuales<ul style="list-style-type: none">– Conceptualización– Pensamiento lógico– Memoria– Intuición• Plasticidad del individuo<ul style="list-style-type: none">– Manejo de la incertidumbre– Capacidad de soportar presión– Sensibilidad y manejo en situaciones de cambio– Promotor del cambio• Confianza en sí mismo• Habilidades de Comunicación• Habilidades de interrelación<ul style="list-style-type: none">– Predecibilidad– Espontaneidad– Credibilidad– Gestión de grupo– Percepción

Fuente: Enrione (1991)

Estos autores tampoco llegan a determinar predictores concluyentes ya que los rasgos están en situación de dependencia del contexto en que se ejerce el liderazgo.

Los principales cuestionamientos de este enfoque –que llevaron a su gradual abandono (Arias & Cantón, 2006)- refieren a la falta de conclusiones serias y empíricamente fundadas respecto de los rasgos más adecuados para ejercer el liderazgo, además de la nula consideración que se hace respecto del contexto en que se desenvuelven los rasgos de personalidad. Obviamente, quienes plantean con mayor fuerza estas críticas son los que sustentan enfoques sociológicos y psicosociales, los que indican la relevancia del medio social y el ambiente en el que se desarrolla este fenómeno.

Tal como reafirma Reddin, “No hay evidencia que un grupo de rasgos prediga la eficacia; y que, en la actualidad existen más de mil rasgos diferentes” (1970: 20) lo que impide conformar un cuerpo teórico que sirva de sustento para apoyar la práctica y que se mantenga en el tiempo.

2.1.2. Enfoques o teorías conductuales – personalistas

Este segundo enfoque tiene como principal consideración las conductas que se presentan en quien ejerce el liderazgo, es decir, lo que en efecto realiza el líder. Es muy probable que este sea uno de los más extendidos, o, al menos, de los más utilizados en las referencias comunes sobre los estilos de liderazgo.

Se busca identificar comportamientos específicos que puedan caracterizar a los líderes con la finalidad de replicarlos en otras personas que puedan adoptarlos. Es decir, que se puedan enseñar las conductas claves del liderazgo.

Los estudios y autores que ofrecen algunas síntesis de enfoques, señalan con bastante unanimidad que esta corriente está compuesta, inicialmente, por la oposición entre liderazgos democráticos y autocráticos. Luego dan cuenta de los estudios de las Universidades de Ohio y de Michigan en Estados Unidos, para finalmente presentar lo que denominan “matriz gerencial”. A continuación se presentan los principales planteamientos de dichos acercamientos.

2.1.2.1. La clásica distinción, aún utilizada en muchos contextos

La investigación más clásica para identificar y caracterizar los estilos de liderazgo es la que se conoce hasta hoy y que ha logrado determinar al menos tres estilos. Este trabajo tiene su origen en los diseños de investigación experimentales con “grupos de control”.

Se desarrolló en la década de 1940, focalizándose en las observaciones de grupos de niños dirigidos por adultos. Lewin, Lippit y White (1939), reconocidos como seguidores de los trabajos de Lewin, pidieron a un grupo de niños realizar una tarea concreta a partir de tres tipos de conducción: **autoritarios** (paternalistas), **Laissez Faire** (dejar hacer), y **democráticos** (participativos). Los resultados según el tipo de conducción se detallan a continuación:

- **El liderazgo autoritario**, logra la tarea sólo en presencia del líder y requieren de éste normas directas, dirección y asignación de tareas. Una vez que el líder abandona al grupo la tarea se olvida. Es decir, sólo se puede lograr con su presencia y conducción directa.
- **El liderazgo democrático**, recibe la posibilidad de discutir y tomar las decisiones en forma conjunta, el rol de líder se remite a la animación, el planteamiento y las sugerencias que son consideradas como opiniones alternativas, es decir pueden o no ser aceptadas por el grupo. Este grupo logra los resultados, posiblemente en un tiempo mayor, pero lo interesante es que las actitudes de los integrantes y el logro de los resultados no se alteran cuando el líder deja el grupo, es decir, el grupo sigue funcionando autónomamente.
- **El “no liderazgo” o Laissez Faire:** En este caso el grupo recibe sólo la información mínima para el funcionamiento y la actitud de quien lo dirige se manifiesta como despreocupada, no se involucra y no se manifiesta en forma espontánea como lo hace cualquier integrante del grupo. En este caso el grupo aparece con absoluta desorientación y cada uno hace lo que quiere. Los resultados son nulos.

2.1.2.2. El Enfoque conductual: Universidad de Michigan y Universidad de Ohio

Esta perspectiva se centra en identificar las características de los líderes efectivos, midiendo la eficacia del desempeño. Luego de mediciones en situaciones muy diversas y poco comparables, los académicos de la Universidad de Michigan llegaron a establecer dos orientaciones básicas de los líderes, unos centrados al trabajo y otros a los seguidores. Las características de estas dos orientaciones se muestran en la Tabla 2.2.

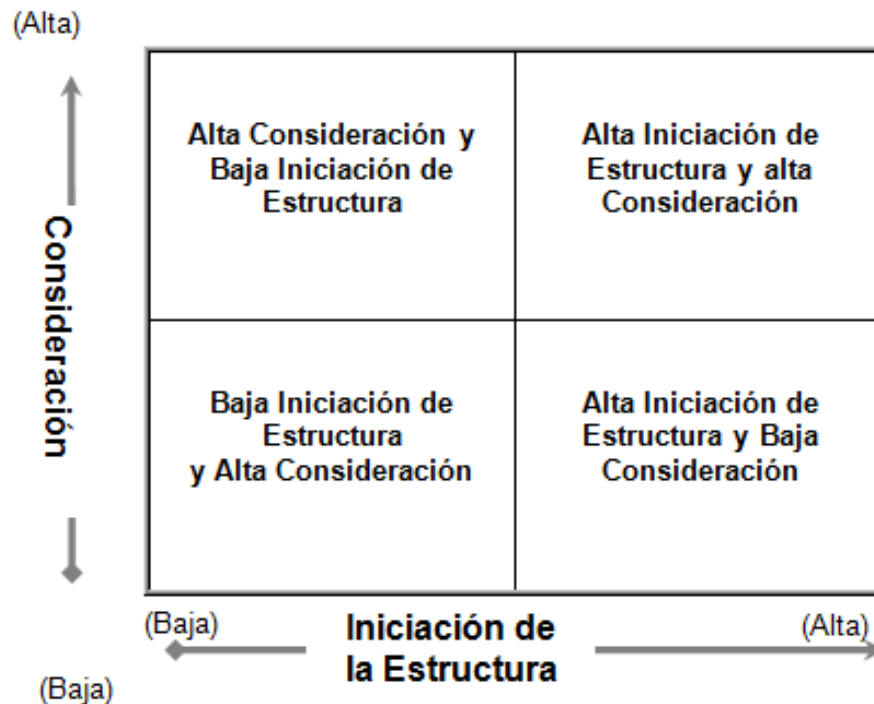
Tabla 2.2: Orientaciones del líder y características de eficacia

Orientación del líder	Características de eficacia
Al trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Ejerce una supervisión muy directa y cercana• Entrega instrucciones claras y específicas• Utiliza estímulos (coerción)• Se centra en los aspectos técnicos• Su preocupación central está en el logro de las tareas grupales• Los seguidores se constituyen en medios para obtener la meta o tarea que le ha sido encomendada
<i>A los seguidores (empleados)</i>	<ul style="list-style-type: none">• No supervisa, delega• Trata de generar un contexto agradable y con apoyo entre los seguidores• Está preocupado y atento a los avances de cada uno de los seguidores• Capta y considera las diferencias individuales• Desarrolla las relaciones entre los seguidores

Fuente: Elaboración propia

Este enfoque, pese a presentar características concretas y establecer situaciones de eficacia, es criticado por no considerar los aspectos de contexto en las que se ejerce el rol. Así lo señala Coronel al realizar la síntesis de este enfoque: “los resultados son básicamente descriptivos, se excluyen las variables poder y relaciones de clase y la visión de liderazgo que se proyecta es estática, al igual que la de los subalternos.” (Chamorro, 2005: 27-28).

Otro punto importante de desarrollo del enfoque conductual fue en la Universidad de Ohio. Arias & Cantón (2006) resumen este enfoque en dos variables fundamentales, la primera de ellas se denomina, “Estructura de Inicio”, esto ocurre cuando el líder estructura su papel y el de los subordinados en atención a la meta a alcanzar. La segunda se denomina “Consideración” y ocurre cuando el líder presta atención a las relaciones de mutua confianza. Como se puede apreciar, posee una gran similitud con la distinción de orientaciones propia de la Universidad de Michigan. En la Figura 2.1 se estructura de manera gráfica esta perspectiva.



Fuente: Hersey & Blanchard (1997)

Figura 2.1: Modelo de la U. de Ohio. Cuadrantes de estructura y consideración

La eficacia del líder se relaciona con la consideración e iniciación de estructura. Para probar estos postulados se realizaron una gran cantidad de investigaciones. A partir de estos trabajos se planteó que cuando existe una “Alta Consideración”, se cuenta con seguidores satisfechos, se rebajan los niveles de ausentismo y hay menos quejas; en contraposición a lo que sucede cuando existe alta iniciación a la estructura y baja consideración.

También se indica haber encontrado correlaciones positivas entre “Iniciación de Estructura” y efectividad percibida. Sin embargo, estos datos no se consideran concluyentes ya que estudios posteriores realizados por Bass (1981 y 1985) han señalado una correlación negativa entre ambos.

La crítica más relevante a este enfoque es la nula consideración de las variables ambientales. Sin embargo, también se han planteado algunas consideraciones específicas:

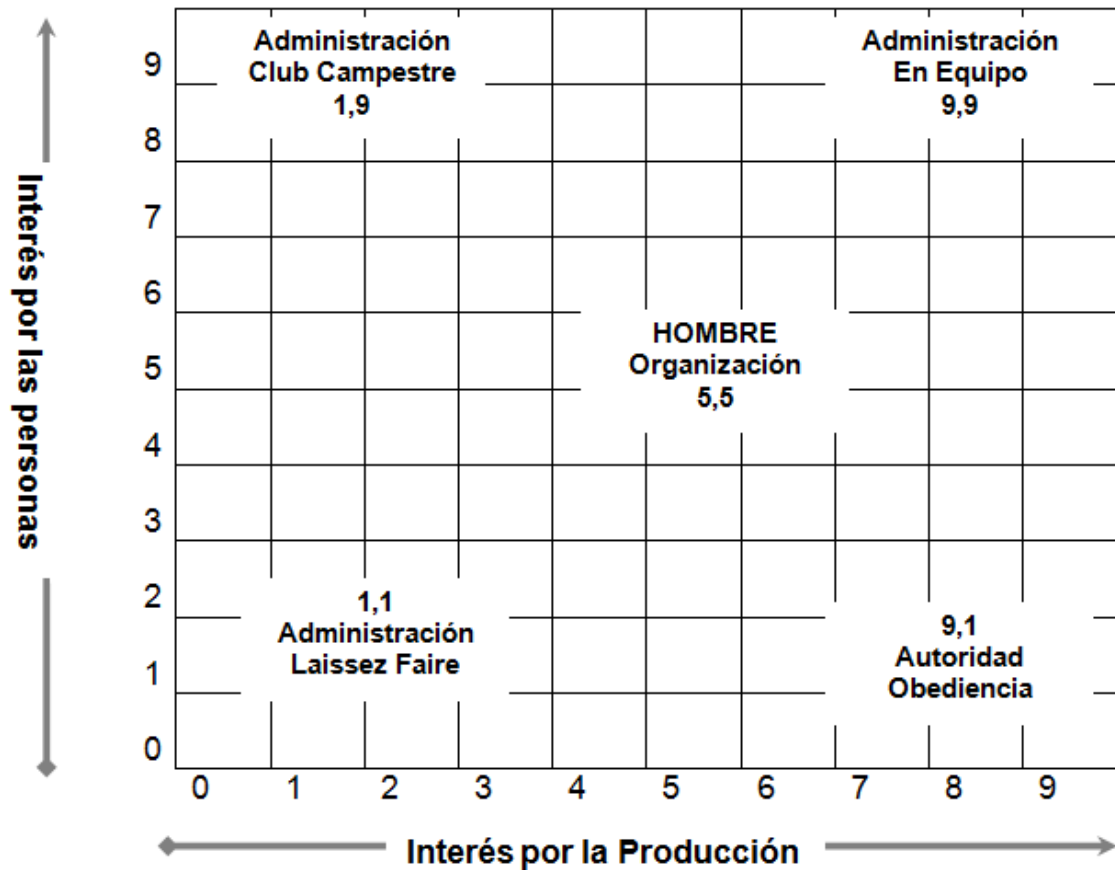
- Smith & Peterson (1990): Respecto del origen de los datos, ya que éstos se recopilaron de los supervisores, y con ello no se consideró a los diversos miembros de su categoría del rol.
- Owens (1976): Están sesgados por las percepciones ya que las dimensiones obtenidas son las apreciaciones del observador una vez que el líder exhibe las conductas sugeridas en los cuestionarios.

2.1.2.3. Enfoques sobre la matriz gerencial

En continuidad con las perspectivas descritas, Blake & Mouton (1964), desarrollan una comprensión del liderazgo a partir del cruce de dos variables: el interés por las personas y el interés por la producción. Con ellas establecen una matriz o “rejilla”. Como se puede inferir, esta perspectiva se desarrolla en la misma dirección que las investigaciones realizadas por la U. de Ohio (consideración y estructura de inicio) y la U. de Michigan (orientación al empleado y a la producción). Sin embargo, la diferencia radica, al decir de Chamorro (2005), en que el “interés por” implica una predisposición por algo, lo cual es una dimensión actitudinal. Esto sugiere que la rejilla de dirección tiende a ser un modelo actitudinal, que mide los valores y sentimientos de un director, a diferencia de la de los estudios de Ohio que se interesan básicamente en las conductas observadas.

Lo que los autores plantean en forma global es que cuando el líder tiene una orientación por la producción o la meta a desarrollar, su atención estará más centrada en los aspectos técnicos, ya que su objetivo es sacar la tarea adelante, por lo que buscará apoyo en los miembros del equipo ya que constituyen un medio para cumplir con el fin propuesto. El otro polo de la visión está dado por la preocupación del líder en las relaciones personales, donde se presta atención a las necesidades de las personas que componen su equipo, existiendo tolerancia para la diversidad entre los integrantes del equipo. Sin embargo, el cruce de estas dos grandes orientaciones permite contar con matices más específicos susceptibles de caracterizar, al menos en forma agrupada, de manera que se puedan comprender las tenencias posibles.

En la Figura 2.2, se advierten 9 categorías para cada eje, que generan 81 formas de caracterizar el liderazgo. Se trata de resultados posibles de obtener a partir de factores que predominan en el liderazgo que se ejerce.



Fuente: Blake & Mouton (1985)

Figura 2.2: Enfoque conductual rejilla administrativa

En una agrupación de estos tipos, se ha caracterizado con puntajes y nombres, cinco estilos de dirección:

- **Estilo de supervivencia (1,1):**

Bajo esta perspectiva se ha caracterizado el mínimo esfuerzo, sin una orientación predominante, lo que ha llevado a señalarlo también como “liderazgo disminuido”, o “ausencia de liderazgo”. No existe una fuerza o interés predominante en el líder, ni por la tarea encomendada ni tampoco por las personas o integrantes de su equipo. Se desarrollan

acciones que sólo permiten que la organización se mantenga mínimamente con vida.

- **Estilo autoritario (9,1):**

En esta posición sí es posible advertir una fuerte orientación por el trabajo o la meta planteada, sin embargo no existe preocupación por las personas; los aspectos personales no pueden interferir en el logro de los objetivos. Es decir, la meta se obtendrá a cualquier precio. Se ejerce un liderazgo autoritario. Con ello se asegura la productividad y la relación de los subordinados con el líder es de absoluta sumisión y obediencia.

- **Estilo de equilibrio o punto medio (5,5):**

En este caso existe un adecuado equilibrio entre las orientaciones o los intereses del líder. Se trata de una preocupación ponderada por la tarea a realizar, pero sin descuidar los intereses y necesidades de los integrantes del equipo. En este caso, las metas o tareas a desarrollar son transmitidas en forma clara a los integrantes del equipo y se busca motivar y lograr el mejor aporte de cada uno para el logro de ellos. No existe en este caso una imposición, se genera un clima de respeto y el líder podrá clarificar o replantear las metas o tareas cuando sea necesario.

- **Estilo permisivo o “administrador de club de campo” (1,9):**

Se ha buscado para este estilo un nombre muy propicio ya que se advierte una fuerte preocupación por las necesidades de los integrantes del equipo, sin embargo es posible que las metas o tareas no lleguen a realizarse. Se genera una alta seguridad en los integrantes del equipo, basadas en relaciones interpersonales que no se orientan al desarrollo de una tarea común, la que queda relegada a un plano secundario.

- **Estilo integrador (9,9):**

El punto de mayor intensidad para ambas fuerzas quedará graficado en el extremo superior derecho de la matriz, y este representa una fuerte preocupación por la tarea o las metas, construido sobre la base del

respeto mutuo entre los integrantes del equipo. La orientación del líder no asume una tendencia específica en desmedro de la otra, las dos serán la máxima preocupación. Se supone que los resultados deben redundar en una mayor productividad, pero con altos niveles de satisfacción entre los integrantes del equipo.

Respecto de cuál sería el mejor estilo, los autores optan por este último, señalando que con él se logra una producción óptima sin sacrificar la satisfacción de los integrantes del equipo. Ahora bien, las investigaciones posteriores van a demostrar que no es posible optar por un estilo como ideal, sin una consideración adecuada de los contextos en los que se desarrolla la vida de la organización y en los que se plantean las metas a conseguir.

2.1.3. Enfoques Situacionales o de Contingencias

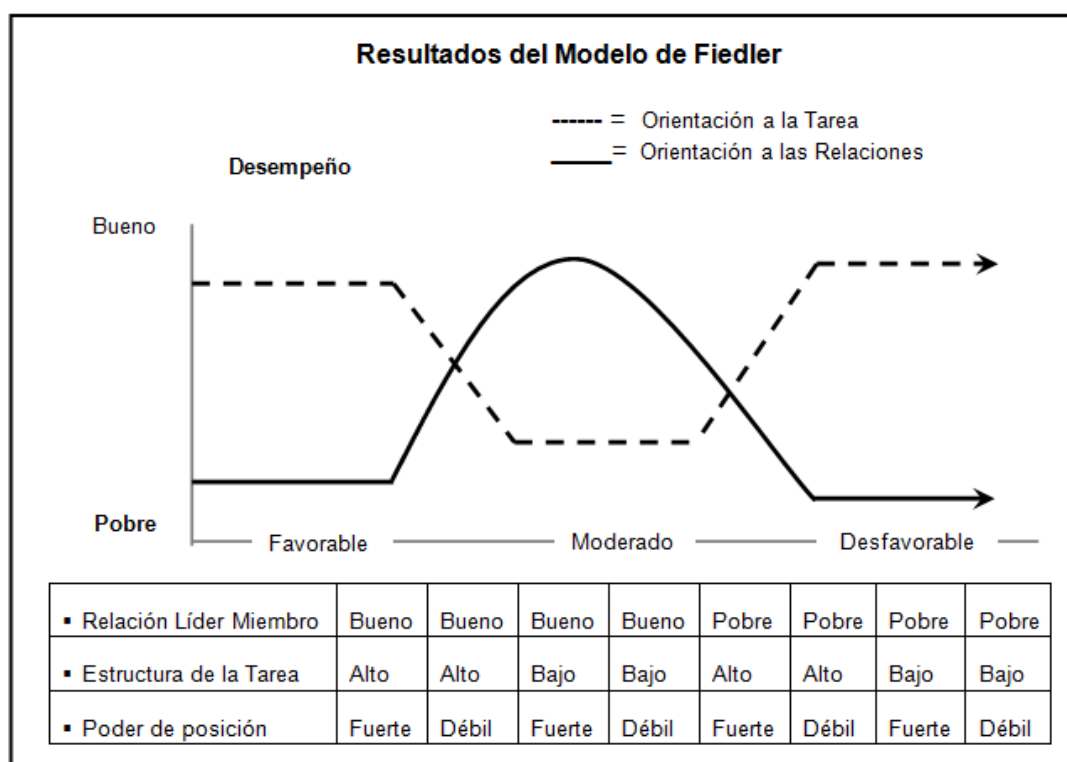
Sobre la base de una comprensión más detallada del fenómeno del liderazgo, que va más allá de caracterizar ciertos rasgos o aislar conductas, se presenta una perspectiva integradora de los contextos, bajo el supuesto de que en algunas situaciones será más aceptable una orientación hacia las metas o tareas y en otros hacia las personas. Todo depende del contexto en que se ejerza el liderazgo.

El centro de atención de esta teoría se focaliza en el estudio de situaciones y la constatación de la emergencia de líderes a partir de situaciones concretas. Las investigaciones se han centrado entonces en la situación de origen y en la que opera el líder. “Este enfoque del liderazgo reconoce que existe una interacción entre el grupo y el líder. Apoya la teoría del seguidor, en el sentido de que las personas tienden a seguir a aquellos que consideran (con razón o equivocadamente) que les ofrecen los medios para cumplir con sus deseos personales, por tanto, el líder es la persona que reconoce estos deseos y hace cosas, o emprende programas, diseñados para cumplirlos”. Koontz & Weihrich (1993, p. 510).

A modo de ilustración, a continuación se presentan dos casos de este enfoque, uno referido a la perspectiva de contingencias y otro referido a la perspectiva situacional.

El enfoque de Koontz & Weihrich, (1993), plantea una teoría del liderazgo basada en las contingencias, lo que indica que el nacimiento de los líderes se debe a factores relacionados, no solo con atributos personales, sino más bien a factores situacionales y de interacción entre grupo y líder. En la misma línea, Fiedler (1967), junto a colegas de la Universidad de Illinois, han planteado esta teoría del liderazgo basada en las contingencias y, a partir de sus estudios, indicaron tres dimensiones críticas de la situación del liderazgo que ayudan a determinar qué estilo será el más eficaz:

- **Poder del puesto:** Surge de la autoridad que se le confiere al líder por el puesto que ocupa en la estructura organizacional. Se trata de que la organización establezca con claridad el poder de ese puesto lo que facilitará la aceptación de ese liderazgo.
- **Estructura de la tarea:** Se trata de la definición clara de las tareas y las personas responsables de cumplirlas.
- **Relaciones líderes – miembros:** La más importante desde el punto de vista del líder. Tiene que ver con la medida en que los miembros del grupo aprueban y confían en un líder y están dispuestos a seguirlo.



Fuente: Fiedler (1967)

Figura 2.3: Liderazgo en el Modelo de Fiedler

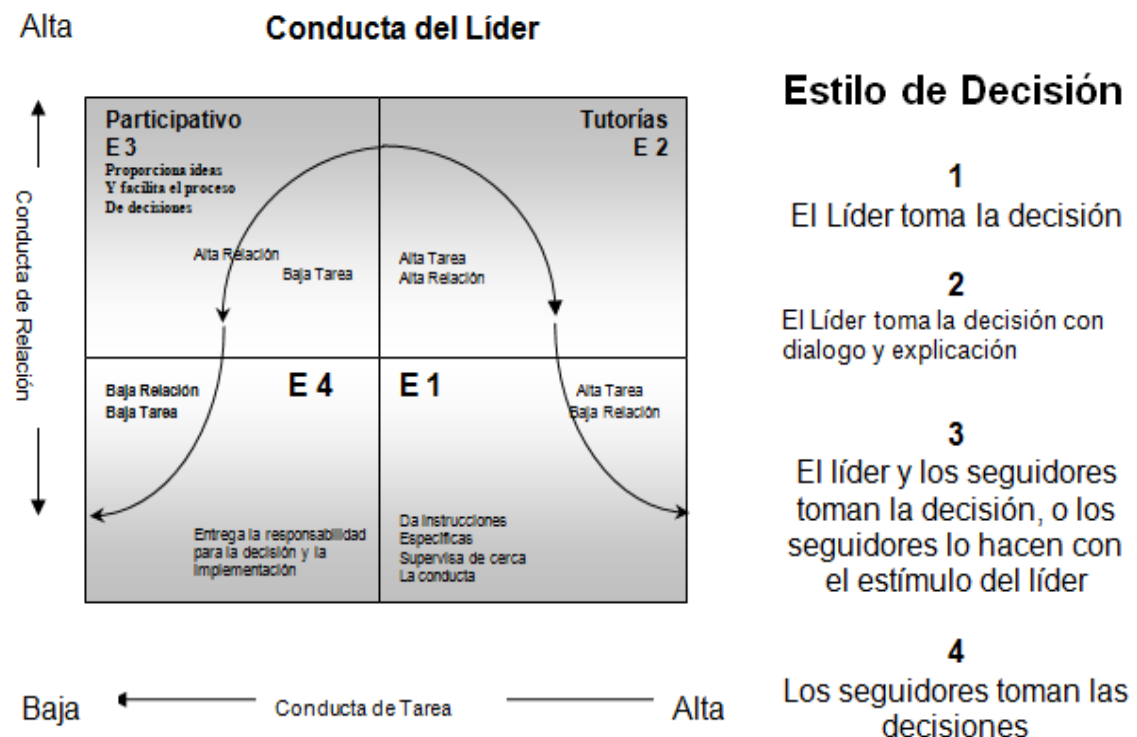
Otro enfoque de este modelo ha sido planteado en el trabajo de Hersey & Kenneth Blanchard (1993), donde dan a conocer su teoría y parten por definir el liderazgo como el proceso de influir en la actividad de un individuo o un grupo con el intento de que se realicen metas en una situación dada.

Autores como Beare, Caldwell & Millikan (1992), señalan que la situación en esta teoría, está, por lo tanto, definida por la madurez de, los actores; madurez profesional y madurez psicológica.

También señalan que existen dos dimensiones del comportamiento del liderazgo: comportamiento de tarea a realizar, en el cual el líder pone énfasis en la tarea o la específica y comportamiento de relación, en el cual el líder invierte tiempo en desarrollar buenas relaciones interpersonales con el grupo en su conjunto y entre sus miembros.

El liderazgo situacional se explica al señalar que la forma de influir en la gente se desarrolla en la interrelación entre la conducta hacia la tarea, la conducta hacia la relación y el nivel de disposición de los seguidores.

Los siguientes modelos explican esta teoría sobre el liderazgo de Hersey & Blanchard (1993):



Disposiciones o Madurez de los seguidores

Alta	Moderada		Baja
D4	D3	D2	D1
Capaz y voluntario	Capaz pero involuntario	Incapaz pero voluntario	Incapaz e involuntario

Fuente: Hersey & Blanchard (1993)

Figura 2.4: Liderazgo Situación – Distintas conductas según la situación

A continuación se explican las distintas posibilidades de conducta del líder según las situaciones que se van originando. La explicación es en referencia a la Figura 2.4.

- **Estilo directivo (E 1):**

La preocupación del líder tiene un alto grado de centralidad en la tarea y estimula poco el comportamiento de relación. Asigna tareas y trabaja muy

de cerca con el seguidor. Es experto en el área y guía la ejecución. Toma las decisiones y orienta las conclusiones. Se utiliza cuando los grupos tienen muy baja competencia hacia la tarea y están faltos de motivación y compromiso.

- **Estilo tutorial (E 2):**

Se caracteriza al líder por un comportamiento, fuertemente orientado, tanto a la tarea como a la relación. Además de dirigir las acciones hacia la tarea, da la oportunidad para clarificar las razones que hay detrás de éstas. Controla su cumplimiento, explica sus decisiones, pide sugerencias y alienta los progresos. Es efectivo con grupos que no poseen habilidad pero que se encuentran motivados y voluntariosos para hacer un esfuerzo.

- **Estilo participativo (E 3):**

Presencia de un nivel bajo hacia la tarea por parte del líder, pero estimula altamente la motivación y la disposición del grupo. Estimula y apoya los esfuerzos de los subordinados, es democrático, se comparten las responsabilidades y las decisiones se toman en conjunto. Se aplica en grupos competentes pero su motivación se condiciona respecto del éxito o fracaso o son inseguros.

- **Estilo delegativo (E 4):**

El líder presenta un bajo comportamiento hacia la relación y hacia la tarea. Por lo tanto, el énfasis recae en el grupo, el cual se responsabiliza de su propio desempeño, toma de decisiones y solución de problemas. Resulta útil con grupos que poseen alta capacidad y motivación.

No existe en este modelo el planteamiento de un estadio ideal; cada uno de ellos es aplicable a las necesidades, características y potencialidades que posean los distintos grupos. Obviamente resultará conveniente explorar en las características de estos últimos antes de aplicar un determinado tipo de liderazgo.

Finalmente, es importante señalar que esta teoría, pese a la gran aceptación que ha tenido, no se ha validado de manera rigurosa. Sin embargo su éxito se

ha debido a que ha resultado ser un buen aporte en cuanto permite visualizar la madurez de las personas de los diversos grupos permitiendo de esta manera seleccionar el tipo de liderazgo pertinente para cada grupo, según la tarea que se ha planteado. Otra fortaleza de este modelo radica en la flexibilidad, ya que no plantea un estadio ideal fijo o predeterminado. El estadio ideal estará dado por la madurez del grupo y la tarea a desarrollar.

2.2. Nuevos Contextos - Nuevos Enfoques de Liderazgo

Superadas las visiones tradicionales y puesto el liderazgo en relación al contexto en que se desenvuelve, muchos han sido los planteamientos que en un corto tiempo han surgido. Existe, sin embargo, una constante de sumo interés, pese a los cambios radicales de época, que se caracterizará en las próximas líneas. La forma en que se constituyen o se caracterizan los aspectos específicos que deben ser puestos en juego para conducir a la organización contemporánea, sigue concitando interés bajo el concepto de Liderazgo. Por ello se hace más relevante aún profundizar y estudiar su desarrollo a nivel general y, para efectos de esta investigación, en la organización escolar.

Como plantea Bridges, la organización del futuro va a estar sometida a cambios vertiginosos y frecuentes. Dedicarán más tiempo a acceder y a manejar información sobre las cosas a manipular que las mismas cosas para fabricarlas (Citado por Alvarez, 1998, p. 62).

Por otra parte, se pone en cuestión la raíz misma de las relaciones laborales y las motivaciones centrales por las cuales se trabaja, además de la colaboración con la organización en la perspectiva del producto. Este cuestionamiento obliga a identificar diversos aspectos de las relaciones que permitan dar coherencia al funcionamiento de la organización.

Otra constatación relevante para el mundo de la empresa es la comprensión de la importancia de lo que se ha venido a denominar el “capital humano”, es decir, el reconocimiento claro y directo del valor de las personas y sus capacidades para la organización, siendo el activo más relevante que posee la empresa. Por ello la identificación, el cuidado y el incremento de este activo será uno de los focos centrales de las organizaciones contemporáneas. Cabe

destacar que este incremento no se limita sólo a la etapa escolar o universitaria sino que corresponde a un desafío de educación continua (*lifelong learning*). Como señala Brunner (2003: 26-27): “la formación del capital humano, tanto a nivel individual como social, no termina con el egreso de la escuela, ni siquiera con la finalización de los estudios superiores. Crecientemente, las personas deben continuar desarrollando sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida, sea a través de la .experiencia laboral o de cursos de capacitación y educación continua”

Dado este nuevo contexto, el desafío actual, según Álvarez (1998), es que “al líder de este tipo de organización no le queda más remedio que asumir el papel de facilitador que ayuda con su visión cualificada y su misión compartida a conseguir que el trabajo salga adelante con unos niveles de calidad verdaderamente competitivos”. Siguiendo a este mismo autor, se indican algunos principios que caracterizan al liderazgo de estos tiempos:

- Menos por lo que dice, más por lo que hace.
- Menos por su cargo y más por su competencia y saber hacer eficazmente.
- Menos por lo que controla y más por lo que incentiva.
- Menos por los objetivos que fija y más por la visión que proporciona.
- Tanto por su credibilidad personal como por sus capacidades.

No obstante, estos principios no permiten entender la complejidad de este tiempo y por ello la dificultad para identificar el tipo de liderazgo requerido. Por esta razón se exponen los planteamientos de algunos autores reconocidos en el mundo de las organizaciones, a modo de explorar propuestas significativas que puedan aportar a un proceso de sistematización para la formulación de la presente propuesta.

2.2.1. Los enfoques en la nueva organización, las perspectivas del mundo empresarial: Druker, Kotter y Senge

En el mundo de las organizaciones empresariales, el liderazgo ha tomado especial importancia, dedicándose mucho tiempo y tinta a desarrollar ideas sobre el tema. Lo mismo ocurre a nivel de las capacitaciones o asesorías a equipos directivos y gerencias de empresa para desarrollar capacidades y competencias de liderazgo. En muchos casos se trata de ejercicios o simulaciones en las que se pone a prueba el trabajo en equipo y la puesta en ejercicio de habilidades o capacidades personales para sacar adelante una tarea. Las experiencias límite vivenciadas, por ejemplo, catástrofes naturales o provocadas por el propio ser humano, han permitido identificar a personas que sobreponiéndose de manera destacada ayudan a normalizar dichas situaciones y permiten superar la crisis. Tales ejercicios desarrollan habilidades de liderazgo que resultan útiles a la hora de enfrentar situaciones y conducir a los grupos humanos hacia metas concretas.

A continuación, se presenta la visión de algunos destacados representantes del mundo empresarial.

2.2.1.1. La perspectiva de Peter Drucker

Peter Drucker es reconocido en la actualidad como el padre del *management*. Ha elaborado una teoría de la administración sobre la base de más de sesenta años de trabajo en el tema. Desde los años 40 del pasado siglo, Drucker es considerado uno de los más influyentes y destacados exponentes en temas de administración, con gran aceptación y respeto en el mundo empresarial.

Este autor ha logrado situar lo que denomina la “base artesanal” para el desarrollo del liderazgo en la empresa. Para ello distingue con absoluta claridad la diferencia entre el “*management*” y el liderazgo. Reconoce que el líder debe dar un paso más apoyado en los nueve principios o ideas fuerza que se exponen a continuación. Para Drucker los verdaderos líderes, más allá de los meros gestores:

- a) Se obligan a escuchar a los demás: normalmente se pone el énfasis en escuchar y seguir lo que el líder proponga, y ellos mismos creen esto y

piensan que ése es el modo correcto de proceder. Sin embargo, en el ejercicio del liderazgo se realiza un contacto directo y real con quienes están a la base de la organización. Esto, aparte de dar un conocimiento sólido en la base, genera lazos de confianza con los seguidores. La preocupación por lo que reciben de los seguidores es genuino y lo manifiestan con real interés en la comunicación con ellos.

- b) Realizan un esfuerzo continuo por hacerse comprender: a partir de la claridad en la visión se esfuerzan por transmitir con esa misma claridad a los demás, ya que estos últimos no necesariamente tienen esa lucidez. Las habilidades comunicacionales son de ayuda en este paso y para la sensibilidad para captar la falta de comprensión en algunos de los seguidores, de modo que si es necesario pueden repetir los planteamientos utilizando mejores argumentos y analogías que ayuden a su mejor comprensión. El propio ejemplo y su trayectoria serán otra ayuda para este fin. La coherencia en la práctica y el ejemplo que ellos dan al actuar resultan vitales para mantener su credibilidad.
- c) Renuncian a la coartada y al subterfugio: no hay posibilidades de ocultar los fracasos, los problemas se enfrentan de forma directa y sin justificaciones vanas. Por ello el uso de este tipo de estrategias no es posible para un liderazgo auténtico y que merezca respeto por parte de los seguidores.
- d) Aceptan su propia insignificancia respecto a la misión: uno de los principios sobre los cuales se sustenta el liderazgo es la misión. Por ello el líder debe reconocer su subordinación a ella, la identificación y claridad respecto a lo que comunica, con el fin de poder transmitirla. El líder no reemplaza la misión.
- e) Dan a la organización lo mejor de ellos, menos su propia vida: la búsqueda de la excelencia y el trabajo bien realizado implica dar lo mejor de sí mismos y lleva a esperar y pedir lo mismo a los demás, sabiendo que los logros basados en estas apuestas, traerán orgullo y satisfacción que permiten reafirmar la autoestima del equipo.

- f) No roban el éxito a su gente: este principio plantea la necesidad de la honestidad en el reconocimiento de los logros, poniendo énfasis en los logros del equipo. No se viste con el éxito ajeno, ni busca el reconocimiento a su persona pasando por encima de sus seguidores. Sabe reconocer a cada uno cuando corresponde.
- g) No temen a los fuertes: en la constitución del equipo no evita contar con personalidades fuertes que puedan ponerlo en riesgo y disputarle el liderazgo. En este sentido no evita la discusión y los conflictos que ayudan a crecer y a desarrollar un mejor trabajo. No es posible pensar en que el líder debe vivir “cuidándose las espaldas” y rodearse de un equipo que sólo alaba y aplaude lo que el hace.
- h) No son utópicos: el líder auténtico asume una perspectiva realista de la vida; si bien los grandes ideales puedan resultar “inspiradores”, reconoce que el trabajo se realiza día a día y con gran esfuerzo, por ello no se deja encandilar por los grandes proyectos, alejados de lo posible en sus acciones.
- i) Los verdaderos líderes no nacen ni se hacen: acudiendo al viejo dilema que anteriormente se expuso, Drucker abandona la posibilidad de optar por alguna de las opciones, es más, las rechaza y plantea que ni una ni la otra y reconoce un camino común en quienes desarrollan la capacidad de liderazgo; la situación en la que se encuentra cada persona es el punto de partida (puede ser una situación simple o muy propicia, incluso histórica) desde donde se percibe con absoluta claridad la necesidad de cambio y en donde surge lo que se reconoce como la “visión del líder” que pondrá en marcha todas sus habilidades para llevar a buen fin la misión. Ejemplos de estas situaciones hay miles en la historia, Drucker (2002), cita al Presidente americano Harry Truman: "I am president now and the buck stops here".

En síntesis, este autor descarta de plano que el liderazgo se limite a rasgos de personalidad ni tampoco considera al gran líder carismático. Pasa a proponer algo más directo y claro cuando señala que “el fundamento de un liderazgo

eficaz está en reflexionar acerca de la misión de la organización, definirla y establecerla en forma clara y visible” (Drucker, 2002, p.187).

2.2.1.2. La visión de John Kotter

Kotter es un experto en el estudio del liderazgo y el cambio dentro de las organizaciones. Este autor hace notar la falta de coincidencia en una definición aceptada o reconocida en forma amplia y a partir de ello propone una aproximación centrada en la finalidad y con cierta referencia a los medios. También resulta interesante la claridad con la que este autor distingue y entiende el liderazgo de la gestión, tareas bastante confundidas por muchos autores. Kotter (1998) define el liderazgo como el proceso de guiar a un grupo en una determinada dirección, principalmente por medios no coercitivos, destacando por su capacidad transformadora al interior de las organizaciones.

Un tema importante en su trabajo será la distinción entre liderazgo y administración, que él denomina como complementarios y necesarios para el éxito de la organización. Esta misma preocupación la expresa al señalar la confusión que tienen muchas personas, entre los ejecutivos de alto nivel y los líderes. A partir de estas confusiones se van generando errores y dificultades en la gestión que retrasan el desarrollo de las organizaciones y afecta la respuesta oportuna a las demandas del presente.

Gran parte de las dificultades que caracterizan la gestión de las organizaciones en estos tiempos se deben, según Kotter (1999), al error básico de concentrar los cambios a nivel de gerencia y donde se gasta hasta un 80% de las energías, dedicando sólo un 20% de ese esfuerzo al liderazgo, lugar donde, por el contrario, se debería focalizar la mayor parte del empeño, fundamentalmente destinado a convencer a un número suficiente de personas para ejercer liderazgo y dar curso a las transformaciones necesarias al interior de la propia organización.

Una vez hecha la precisión y tratando de establecer las diferencias entre dirigir y liderar, Kotter se concentra en marcar con mucha claridad la necesidad de contar verdaderos líderes, más que con ejecutivos o administradores. Las grandes demandas para las organizaciones en la sociedad globalizada y del

conocimiento estarán marcadas, a juicio de este autor, por dos tendencias muy claras:

- La competencia entre empresas se hará cada vez más intensa a partir del significativo aumento de las capacidades productivas de las empresas dotadas de las mejores tecnologías y la liberalización cada vez mayor de los mercados, lo que pondrá desafíos y riesgos permanentes a la sustentabilidad de las organizaciones, que deberán estar en permanente contacto con sus clientes para conocer y responder en forma oportuna a sus demandas. Todo lo anterior implicará contar con una capacidad significativa para la innovación y adaptación permanente a los continuos cambios.
- La situación descrita anteriormente creará un contexto de complejidad creciente para las organizaciones y con ello la demanda de un nuevo tipo de liderazgo.

Luego de su vasto trabajo y gran experiencia en el mundo empresarial, reconoce la situación crítica por la cual atravesó el “*management*” y plantea la necesidad de su renovación dado el contexto recientemente caracterizado. En ese mismo contexto sitúa sus estudios de las prácticas y comportamientos de los líderes considerados como “exitosos”, señalando en forma puntual aquellas prácticas comunes de dichos líderes como una orientación concreta a seguir:

- a) Crean un programa para el cambio que incluye:
 - i. Una visión de lo que puede y debe ser la organización que dirigen.
 - ii. Tener en cuenta los legítimos intereses a largo plazo de las partes involucradas.
 - iii. Una estrategia para llegar a dicha visión.
 - iv. Considerar todas las fuerzas organizativas y del entorno que estén involucradas.
- b) Establecen una fuerte red de implementación que comprende:

- i. Relaciones de apoyo con las fuentes clave de poder, necesarias para llevar la estrategia a la práctica.
- ii. Vínculos y relaciones dotadas de fuerza suficiente como para lograr colaboración, cumplimiento y (cuando sea necesario) trabajo de equipo.
- iii. Un grupo central de personas fuertemente motivadas que se comprometan a convertir tal visión en realidad.

Ahora bien, tales prácticas no deben entenderse como una lista estandarizada aplicable a todo contexto. Kotter (1999), desconfía de la elaboración de índices de líderes exitosos que pretenden tener aplicabilidad en cualquier contexto sin considerar las especificidades de cada uno. Esto da lugar a innumerables errores y a veces presentan elementos que resultan contradictorios. Lo anterior debe considerarse cuando estas dimensiones sean aplicadas a una organización particular, como es la escuela, que presenta características distintas a la de una empresa.

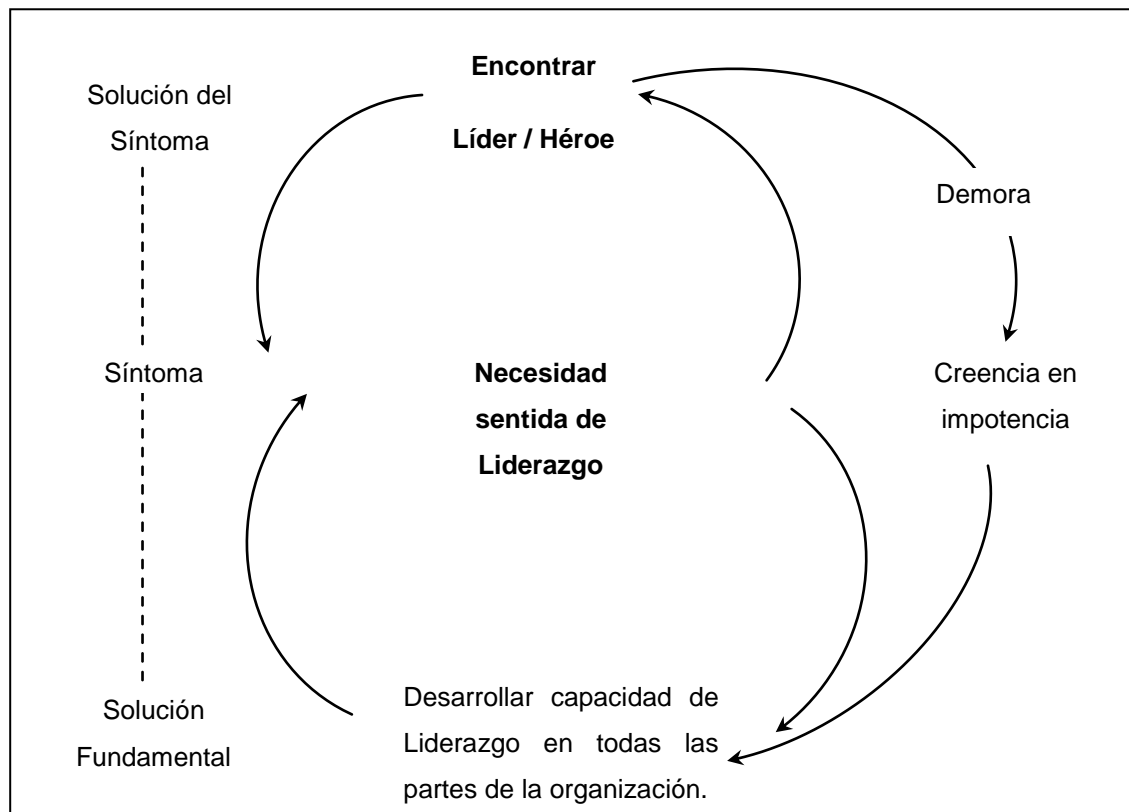
2.2.1.3. Peter Senge: liderazgo para el aprendizaje organizacional – el nexo con las organizaciones empresariales

La propuesta de Senge parte de la siguiente reflexión: “Nuestros mitos predominantes sobre el liderazgo aún están dominados por el capitán que dirige la carga de caballería para rescatar a los colonos asediados por los indios. Mientras prevalezcan esos mitos, reforzarán el énfasis en los hechos de corto plazo y los héroes carismáticos y no en las fuerzas sistémicas y el aprendizaje colectivo” (1992, p. 419).

Como se puede apreciar, Senge pone énfasis en que la perspectiva actual de liderazgo se encuentra en una posición antigua que no sirve para la época contemporánea. Sin embargo, desprendernos de esta imagen tradicional del líder cuesta enormemente y pareciera estar arraigada en el inconsciente colectivo, apareciendo porfiadamente cada vez que se trabaja sobre el tema. Por ello, Senge será el autor que ayuda, en primer lugar, a situar el problema del liderazgo, demarcándolo de los mitos tradicionales. Esto arrastra problemas a las propias organizaciones, como lo señala Bolívar: “La persistente creencia

en líderes como héroes bloquea e impide el surgimiento de organizaciones que aprenden” (2000: 201).

Recogiendo los planteamientos de Peter Senge, Bolívar (2000) concentra el problema descrito y sus posibilidades de solución en la Figura 2.5.



Fuente: Bolívar (2000:201)

Figura 2.5: Desplazar la carga impide el liderazgo en la organización

Como se puede apreciar, el síntoma corresponde a la necesidad sentida de hallar un liderazgo. La solución de éste puede darse a través de dos formas: la solución del síntoma o la solución fundamental. La primera refiere a encontrar un tipo tradicional de liderazgo caracterizado, como ya se mencionó, en la figura del héroe para la organización. Ahora bien, en el mejor de los casos, la solución del síntoma dará con un tipo de liderazgo que no es coherente con el dinamismo propio de las organizaciones contemporáneas. Más aún, estará condicionada por problemas laterales como lo son la demora y la impotencia. Por estas razones, Senge aboga por el segundo tipo de solución que vendrá con la tarea más compleja de desarrollar el liderazgo en todos los niveles de la

organización. Lo anterior correspondería a una solución de fondo con mayor impacto y durabilidad (Bolívar, 2000).

En las organizaciones escolares, esta perspectiva se hace aún más patente pues se sigue confiando en la figura del director, que, en muchos casos, se designa desde fuera, como el personaje clave para cambiarlo todo, desconociendo si el quien asume el cargo cuenta con las habilidades requeridas para dicha organización.

Esta forma de percibir el problema es especialmente interesante ya que se diferencia de los primeros enfoques presentados en este capítulo que se centraban en las cualidades extraordinarias de los líderes producto de sus rasgos físicos y de personalidad. Centrado el estudio del liderazgo en un equipo o un conjunto de personas, las posibilidades investigativas se amplían significativamente.

“La nueva visión del liderazgo en las organizaciones inteligentes se centra en tareas más sutiles e importantes. En una organización inteligente, los líderes son diseñadores, mayordomos y maestros” (Senge, 1992, p.419) Con estas expresiones se destaca la renovada capacidad que han de tener los líderes de este tiempo para entender la complejidad, a partir de nuevos esquemas mentales y con una visión clara.

Ahora, ¿cómo superar esta dificultad en las organizaciones y cómo desarrollar estos nuevos roles que plantea Senge? Se exponen a continuación estas nuevas dimensiones propuestas por el autor:

- **Diseñador:** se trata de integrar y coordinar a través de diseños y tecnologías, más que generar módulos o aspectos aislados. Lo que se quiere lograr es la integración de los diversos componentes en la práctica y de manera adecuada. “La primera tarea del diseño organizacional se relaciona con el diseño de ideas rectoras: el propósito, la visión y los valores centrales que dominaran la vida de la gente” (Senge, 1992, p.423). Es una función aparentemente abandonada y con poco atractivo, sin embargo, quienes la practican encuentran especial

satisfacción en desarrollar en otros estas capacidades y en conjunto formar parte de una organización efectiva.

- **Mayordomo:** quizás ésta sea una imagen más difícil de comprender y el propio Senge lo reconoce como un descubrimiento sorprendente, que hizo en el contacto directo con líderes de destacadas empresas. El trabajo en torno a la visión puede iniciarse de una manera personal para el líder, pero al ir trabajando y escuchando la visión de los otros integrantes de un equipo se va ampliando esa perspectiva personal, lo que permite, más que diluir la idea original, profundizar y enriquecerla, “La voluntad de abandonar nuestro paradigma proviene de ser el mayordomo de la visión” (Senge, 1992, p. 433). Esto altera la relación entre el líder y la visión, dejando de lado una perspectiva más posesiva e incorporando elementos de la visión común.
- **Maestro:** esta es la perspectiva más clásica de las tres reseñadas ya que los líderes bajo esta dimensión, ayudan a encontrar el sentido o la explicación centrada en la finalidad. Sin embargo, no hay que confundirse ya que como señala el propio Senge, “el líder como maestro no es alguien que enseña a la gente cómo alcanzar su visión. Es alguien que alienta su aprendizaje, ayuda a los integrantes de la organización a desarrollar una comprensión sistémica” (Senge, 1992, p.439). Existe bastante similitud con la dimensión desarrollada por Bass, denominada “Estimulación intelectual” (Maureira, 2004).

No obstante, la pregunta de cómo contar con líderes que reúnan estas características para conducir las organizaciones de nuestro tiempo sigue abierta y, en coherencia con los planteamientos de Senge, esta gente no se hace a petición sino que se gesta a sí misma. El mismo autor recomienda las cinco disciplinas del aprendizaje que conforman su trabajo y que ayudan a concentrar los esfuerzos por generar esta capacidad de liderazgo, estas son las siguientes:

- Pensamiento sistémico
- Dominio personal

- Modelos mentales
- Construcción de visiones compartidas
- Aprendizaje en equipo.

Este conjunto es imprescindible para desarrollar a los líderes de nuestro tiempo y “bien pueden llamarse disciplinas de liderazgo (...) quienes sobresalgan en estas áreas serán los líderes naturales de las organizaciones inteligentes” (Senge, 1992: 443).

2.3. Avances en las teorías de liderazgo; la perspectiva desde las organizaciones escolares

2.3.1. Del liderazgo transformacional de B. Bass a las nuevas propuestas

Como ya se mencionó brevemente en el Capítulo 7, a partir de los planteamientos de Burns, B. Bass distingue ya en 1978 dos estilos de liderazgo que luego completará con la publicación del texto *Leadership and Performance Beyond Expectation*, 1978; en donde comienza a perfilar con claridad los planteamientos relativos al modelo de liderazgo Transformacional por el que ha llegado a conocerse de manera universal.

Como psicólogo dedicado a investigar el desarrollo de las organizaciones, ha tenido especial preocupación por el tema del comportamiento de los individuos en este contexto. Reconoce lo señalado por Burns, respecto de una relación de intercambios que se produce entre los individuos, la que distingue como de “costo-beneficio” (Bass, 1999). Esta relación es denotada como “liderazgo transaccional”, la que se define por concretarse en una serie de intercambios entre el líder y los seguidores. El trabajo es retribuido por valores concretos. Más aún, la influencia del líder estará centrada en proponer estímulos que promueven el desempeño del seguidor. En oposición a este tipo de relación, Bass propone la idea de generar una influencia más profunda, basada en aspectos como la misión institucional y que lleven a los seguidores a realizar lo que denomina un “esfuerzo extra” el que redundará en cambios más amplios, comenzando por grupos, organizaciones e incluso la sociedad (Bass, 1985).

Este tipo de liderazgo es lo que el autor denomina liderazgo transformacional. Sus características son inicialmente cuatro:

- **Carisma:** Bass tiene el mérito de haber definido satisfactoriamente un factor esencial del liderazgo, ampliamente utilizado pero sin detallar su significado (Maureira, 2004). Se trata de la capacidad de transmitir orgullo por el trabajo que se realiza (Pascual et al; 2006) y de entusiasmar para emprender otras acciones.
- **Consideración individualizada:** se trata de la capacidad del líder por sostener una preocupación y atención respecto de las necesidades de cada seguidor. A partir de ello se manifiesta de manera empática con cada integrante y reconoce los aportes específicos que cada uno realiza. De esta manera los seguidores sienten una atención especial, lo que refuerza la motivación necesaria para generar esfuerzos extras en su trabajo.
- **Estimulación intelectual:** corresponde al desarrollo del aprendizaje como tarea esencial de los integrantes de la organización, de manera que la reflexión respecto de las acciones emprendidas, la corrección permanente con la búsqueda de acciones innovadoras para enfrentar las tareas comunes, representan el aporte específico del líder.
- **Inspiración o motivación inspiradora:** En este caso se parte de la visión estimuladora para potenciar las capacidades de los seguidores. Se trata de la transmisión de una especial cuota de optimismo respecto del futuro de la organización y los propósitos que la movilizan en el mediano y largo plazo.

La teoría del liderazgo transformacional representa un esfuerzo importante por recoger las dimensiones que logran interpretar la forma de ejercer de manera adecuada un rol primordial en las organizaciones según los requerimientos del tiempo actual. Sin embargo, ya han transcurrido cerca de 30 años desde que se hicieran los primeros planteamientos. La época actual se caracteriza por los cambios vertiginosos y las organizaciones humanas han sido las principales afectadas por dichos cambios, sus contextos les exigen una permanente

adaptación, así lo reafirma Murillo cuando plantea que “desde los primeros años del s. XXI se busca generar un marco teórico–práctico que contribuya al desarrollo de un nuevo modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar” (2006, p.18). En efecto, en el último periodo se observa el surgimiento de numerosas propuestas, sin embargo no se trata de abandonar todo lo previo, de cambiarlo todo, en general, las nuevas propuestas consideran y toman como base las aportaciones del liderazgo transformacional, pero a partir de esto buscan complementarla, sumar elementos que ayuden a una mejor respuesta para estos nuevos tiempos.

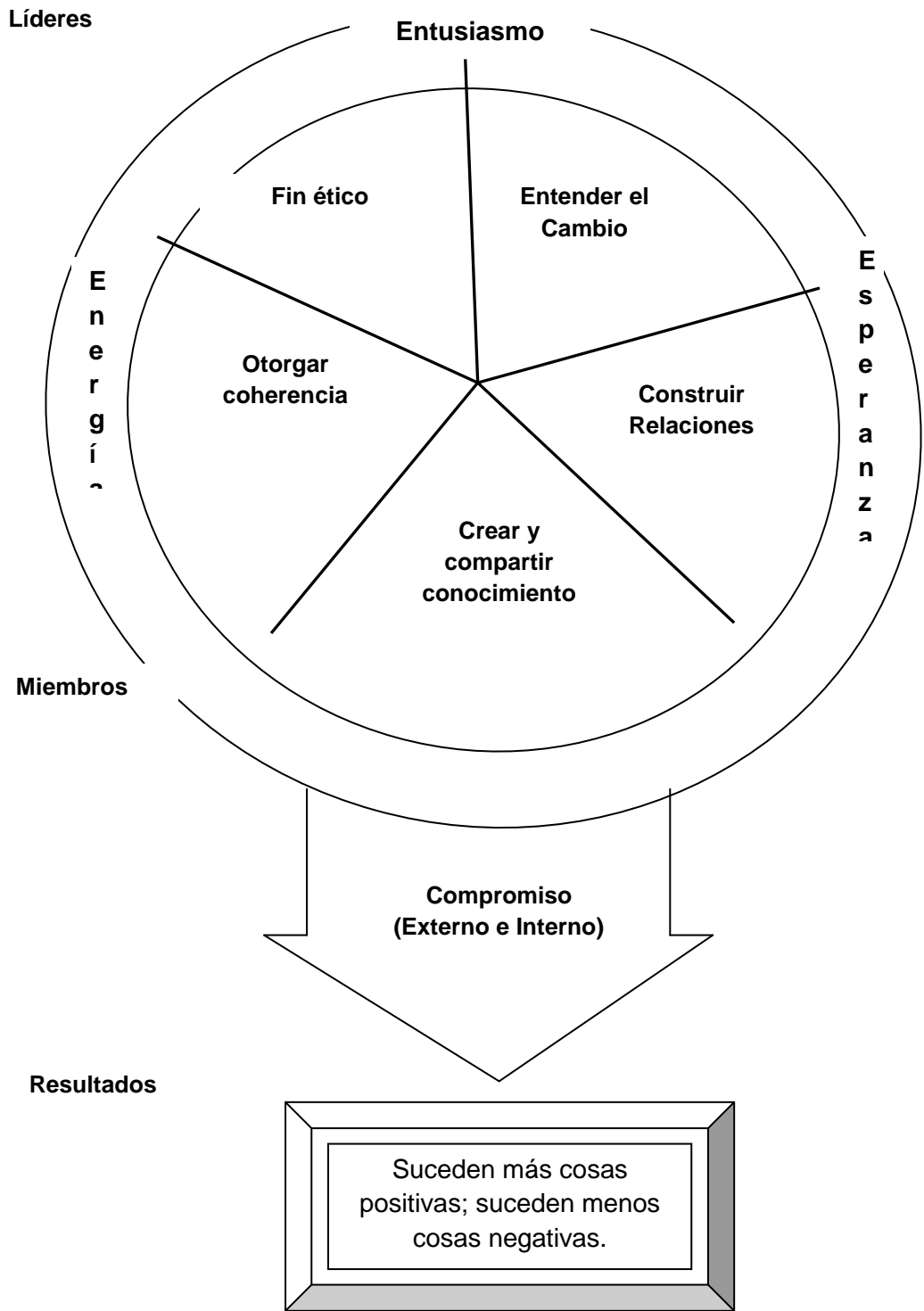
Aún no es posible identificar con absoluta claridad un planteamiento sólido y con cierta estabilidad sobre el cual asirse. Ante esta especie de “sino” de nuestro tiempo, lo más claro es recoger, en primer lugar, los planteamientos de uno de los autores que ha sido capaz de caracterizar de mejor manera esta época de cambios y junto a ello ha logrado, en base a un trabajo muy intenso y dedicado, vislumbrar los elementos básicos para enfrentar este tiempo.

2.3.2. Liderazgo para tiempos de cambio: Michael Fullan

Fullan, se ha destacado por una estrecha relación entre el mundo académico y las políticas públicas, pues ha sido decano del Instituto Ontario, de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto y, en forma complementaria, se ha dedicado a asesorar Estados que han iniciado reformas a sus sistemas educativos, participando en proyectos de formación, consultoría y evaluación de procesos de cambio en diversas partes del mundo.

Los aportes de Fullan se han centrado especialmente en los procesos de cambio y en ese contexto ha abordado el liderazgo como factor clave para enfrentarlos. Su principal aporte está en la comprensión detallada del tiempo que vivimos y la búsqueda de respuestas efectivas para enfrentar esta época que él denomina “cultura de cambio”. Con este fin señala un tipo especial de liderazgo que, incorporando distintos enfoques, sea capaz de acoplarse al nuevo contexto. Él mismo indica que “defenderá la existencia de una reciente convergencia extraordinaria de teorías, bases de conocimientos, ideas y estrategias que nos ayudarán a enfrentar problemas complejos que no tienen

respuestas fáciles” (Fullan, 2002,17-18). La reseña los componentes esenciales de su planteamiento sobre el liderazgo para una cultura de cambio:



Fuente: Fullan (2002, p. 18)

Figura 2.6: Un marco para el liderazgo según Fullan

El primer componente del modelo es lo que el autor denomina “**fin ético**”, que representa la voluntad en la actuación, dirigida a generar un “cambio positivo en la vida de los empleados, clientes y de la sociedad en su conjunto” (Fullan, 2002, p.19).

Luego se plantea la necesidad esencial para los líderes de **entender los procesos de cambio**, lo que ayudará a profundizar el primer núcleo descrito. Esta tarea es reconocida en su dificultad.

En tercer término - que resulta ser el único factor común a las experiencias que han tenido éxito - se trata del **mejoramiento en las relaciones** y que, en definitiva, es un antecedente para el resto de los mejoramientos buscados, lo que motiva a entender a los líderes en estos contextos como “constructores de relaciones”, ya sea con grupos o con personas, con el fin de asegurar un clima positivo y estar prestos a resolver los problemas que puedan suscitarse.

El cuarto factor plantea la **creación** e invita a **compartir el conocimiento** que se encuentra directamente relacionado con los tres factores precedentes. La capacidad de compartir el conocimiento no es fácil ni está muy extendida en las prácticas, sin embargo, cuando se da un compromiso ético o cuando las dinámicas favorecen esta posibilidad de intercambio, es más probable que éste resulte.

Por último, suponiendo que la existencia y relación de los factores mencionados, se genera la **necesidad de coherencia** ya que en ambientes de mucha creatividad existirá cierta tendencia hacia la anarquía.

Sin embargo, y tal como lo señala Fullan, “la prueba de fuego de todo liderazgo consiste en comprobar si moviliza el compromiso de las personas hasta el punto de que éstas ponen su energía en acciones destinadas a mejorar las cosas” (2002, p. 24).

Fullan señala ejemplos concretos de aplicación de su modelo, tanto del mundo empresarial como del ámbito escolar. Los resultados son causantes de que sucedan más cosas positivas y menos negativas. Llevado al mundo escolar, esto se refleja en el mejoramiento de los resultados de aprendizajes de los estudiantes, pero también en el mejoramiento profesional de los docentes y en

un mayor compromiso de los padres y la comunidad, así como en el compromiso de los propios estudiantes. Todo esto se concentra en los resultados positivos que se espera incrementen, pero además se plantea la reducción de los resultados negativos. Ello podrá palpase en la menor frustración por los intentos que no resulten, la menor desmoralización del personal, menos procesos de reforma fallidos y el ahorro de recursos inútilmente consumidos.

2.3.3. Liderazgo de sistema, según David Hopkins

David Hopkins es un intelectual de particular interés por sus aportaciones sobre el tema investigado ya que se sitúa en un espacio intermedio entre la investigación, la labor académica y la acción política. En este último ámbito ha sido asesor e impulsor de programas de reforma para el gobierno británico de Tony Blair, entre los años 2002 y 2005.

Su propuesta de liderazgo sistémico se abre paso como una práctica que él mismo denomina como emergente, en programas desarrollados localmente como parte de las iniciativas de reforma. Se reconoce en esta idea un alto potencial para canalizar la reforma escolar y transitar hacia la transformación del sistema.

Un componente significativo de las organizaciones es el contexto en el que se encuentran y la forma en que éste influye sobre ellas. Las organizaciones escolares también se encuentran determinadas por ese contexto y ello se refleja de manera clara y directa en los resultados que obtienen. La idea de liderazgo sistémico que enuncia Hopkins se basa en la posibilidad de movilizar elementos del sistema que constituye el contexto de las escuelas para lograr una mirada más amplia y el contagio positivo de unas realidades con otras. Se busca implicar a las organizaciones en la perspectiva de multiplicar los buenos ejemplos de liderazgo y desarrollar un mejoramiento en beneficio de todos los actores implicados.

La propuesta de Hopkins se ha trabajado de manera efectiva en el sistema escolar británico, sin embargo el mismo autor reconoce que se trata de una práctica emergente y señala que hasta el momento no se conocen intentos por

documentar la forma en que el liderazgo sistémico se ha ido desarrollando a lo largo y ancho del sistema educativo inglés (Hopkins 2008, p.109).

2.3.3.1. Definición del Liderazgo Sistémico

Son líderes sistémicos aquellos directores de escuela que están dispuestos a asumir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de otras escuelas como el de la propia (Hopkins, 2008).

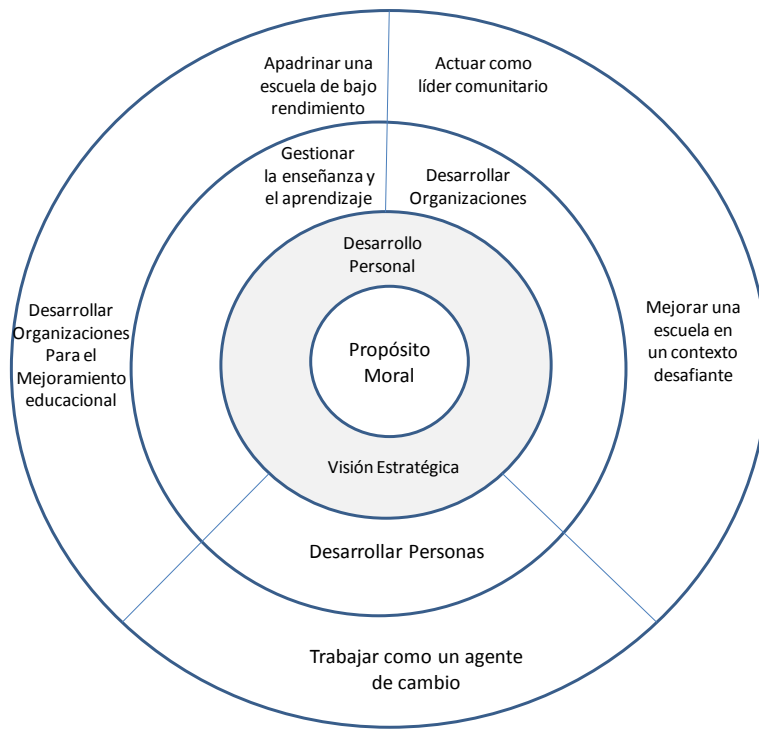
Hopkins especifica que un director que es capaz de ejercer un liderazgo sistemático lo lleva a que en esa tarea esté casi tan comprometido con el éxito y el rendimiento de los estudiantes de otras escuelas, como con su propia escuela.

A partir de esta situación y a través del ejercicio del liderazgo de la organización que ha logrado un nivel de funcionamiento óptimo se genera las condiciones para plantear el tipo de liderazgo que Hopkins define como sistémico. Éste requiere de al menos tres condiciones básicas a saber:

- Para lograr un cambio educacional sustentable, el liderazgo tiene que ser ejercido por personas cercanas a la escuela.
- Se debe contar con un foco sistémico, es decir que supere la mirada encerrada entre los muros de una escuela en particular.
- El liderazgo sistémico es una práctica emergente y, como tal, no se puede esperar encontrar un camino ya realizado o un manual que permita ir paso a paso, siguiendo de manera detallada y precisa lo que se realizó por parte de otros.

2.3.3.2. Modelo de liderazgo sistémico

Una vez aclarado conceptualmente el liderazgo sistémico, Hopkins elabora un modelo teórico sobre los componentes y prácticas que se le asocian. La Figura 2.7 sistematiza la relación de éstos mientras que la Tabla 2.3 define alguno de los principales componentes.



Fuente: Hopkins (2008, p.126)

Figura 2.7: Un modelo de práctica de liderazgo sistémico según Hopkins

Tabla 2.3: Componentes y prácticas de liderazgo sistémico

Prácticas centrales	Componentes claves del liderazgo sistémico
Fijar una dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso total para permitir que cada aprendiz alcance su potencial con una visión estratégica que se traduzca en mejoras inmediatas y futuras para los estudiantes. • Habilidad para traducir la visión en programas escolares integrales que extiendan el impacto de los desarrollos pedagógicos y curriculares a las salas de clase, departamentos y escuelas.
Gestión de la enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que cada estudiante se sienta inspirado y desafiado a través de un currículo apropiado y de un repertorio de estilos de enseñanza y habilidades que apunten el aprendizaje personalizado. • Desarrollar un alto grado de claridad respecto de la consistencia de la calidad de la enseñanza para crear la regularidad de las prácticas que sustenten el mejoramiento y permiten que las mejores prácticas y la innovación se compartan.
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar que los alumnos se transformen en aprendices más activos, que desarrollen habilidades reflexivas y de aprendizaje, y que asuman una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Involucrar a los padres y a las comunidades para minimizar el impacto de las circunstancias difíciles en las expectativas y los logros. • Desarrollar las escuelas como comunidades de aprendizaje, con relaciones construidas y reforzadas dentro y más allá de las escuelas, para brindar una amplia gama de experiencias de aprendizaje y de oportunidades de desarrollo profesional para el personal docente.
Desarrollo organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Crear una escuela basada en la evidencia existente, con decisiones basadas en datos sobre los alumnos, con autoevaluaciones y apoyo externo que permita incorporar los enfoques de mejoramiento escolar más apropiados para las necesidades contextuales. • Ampliar la visión de la organización en materia de aprendizajes para incentivar el trabajo en red de las escuelas en aras de construir, por ejemplo, diversidad curricular, apoyo profesional, servicios de bienestar y altas expectativas. En ese marco, desarrollar las capacidades de la escuela para promover roles más amplios de liderazgo sistémico.

No obstante lo expuesto con anterioridad, es el propio Hopkins quien nos advierte contra los entusiasmos fáciles que puede generar una nueva perspectiva como ésta. Hasta el momento, la propuesta se basa en casos aislados y, por lo mismo, cuenta con escasa evidencia sistemática. Por ello el autor plantea las preocupaciones que surgen ante esta nueva perspectiva:

- No se dispone de conocimientos claros y sistemáticos de cómo los líderes sistémicos pueden asumir este rol.
- No se cuenta con evidencia respecto de su efectividad, el número de ellos y el tipo de prácticas asociadas a buenas experiencias.
- No hay claridad respecto de las prácticas de liderazgo efectivo y que puedan replicarse y/o mantenerse en el tiempo.
- No se advierte aún las posibilidades de renovación de las capacidades de liderazgo en las organizaciones, especialmente cuando se han de enfrentar momentos de crisis.
- No se conoce la forma de promover a los líderes sistémicos o desarrollar a los potenciales. ¿A quién corresponde hacerlo?.
- En un contexto de competencia entre escuelas más que de colaboración, ¿cómo se enfrenta la situación de rendición de cuentas, que estimula más bien la competencia entre ellas?.

2.3.4. El liderazgo instruccional o pedagógico, según K. Leithwood

Kenneth Leithwood constituye, en el campo educativo, una de las figuras más relevantes a la hora de ponderar los trabajos investigativos sobre liderazgo. Por ello, ubicarlo al final de este recorrido por los principales aportes conceptuales, es una opción consciente de este trabajo. Ha sido profesor de liderazgo en el ámbito educacional y política de la Universidad de Toronto de Canadá, en el Ontario Institute for Studies in Education (OISE). En esa misma provincia, Ontario, ha sido asesor del Ministerio de Educación. Es partícipe permanente de publicaciones relativas a los temas de liderazgo y política educativa, vinculados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sus investigaciones, que le han ocupado más de treinta años en la temática, son un valioso aporte y han quedado reflejadas en numerosos libros.

Ya desde la última década del siglo pasado ha venido planteando que el liderazgo transformacional resulta ser el más adecuado para las organizaciones escolares que se ubican en la senda del aprendizaje organizacional. (Leithwood, 1999).

Más adelante propone de manera explícita el "liderazgo transformacional" como modelo en la reestructuración escolar, de modo que recoja las distintas dimensiones significativas utilizadas en otras conceptualizaciones (Leithwood, 1994: 53). El mismo autor indica que "persistir en una o varias dimensiones del liderazgo e ignorar las restantes no nos conduce a ninguna parte". De este modo ha efectuado una buena síntesis (Leithwood, 1994: 57-60) de algunas de las características del ejercicio del liderazgo en cuatro ámbitos:

- **Propósitos:** visión compartida, consenso, y expectativas.
- **Personas:** apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional.
- **Estructura:** descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores.
- **Cultura:** promover una cultura propia, colaboración.

2.3.4.1. El concepto de liderazgo utilizado por Leithwood

Pero, ¿a qué se refiere Leithwood, cuando habla de liderazgo?; Para contestar esta pregunta usaremos sus propias palabras sobre el tema. "Nuestro enfoque sobre liderazgo incorpora los siguientes entendidos, provenientes de fuentes empíricas, conceptuales y normativas" (2009, p. 18):

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección.
- El liderazgo es una función.
- El liderazgo es contextual y contingente.

Luego de estas orientaciones de mucha importancia para la comprensión del contexto y la perspectiva que asume, Leithwood plantea una definición explícita para el liderazgo en el contexto de las organizaciones escolares. Según el autor, se entiende por liderazgo la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor de liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la

escuela... Las funciones de liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen (Leithwood, 2009, p. 20).

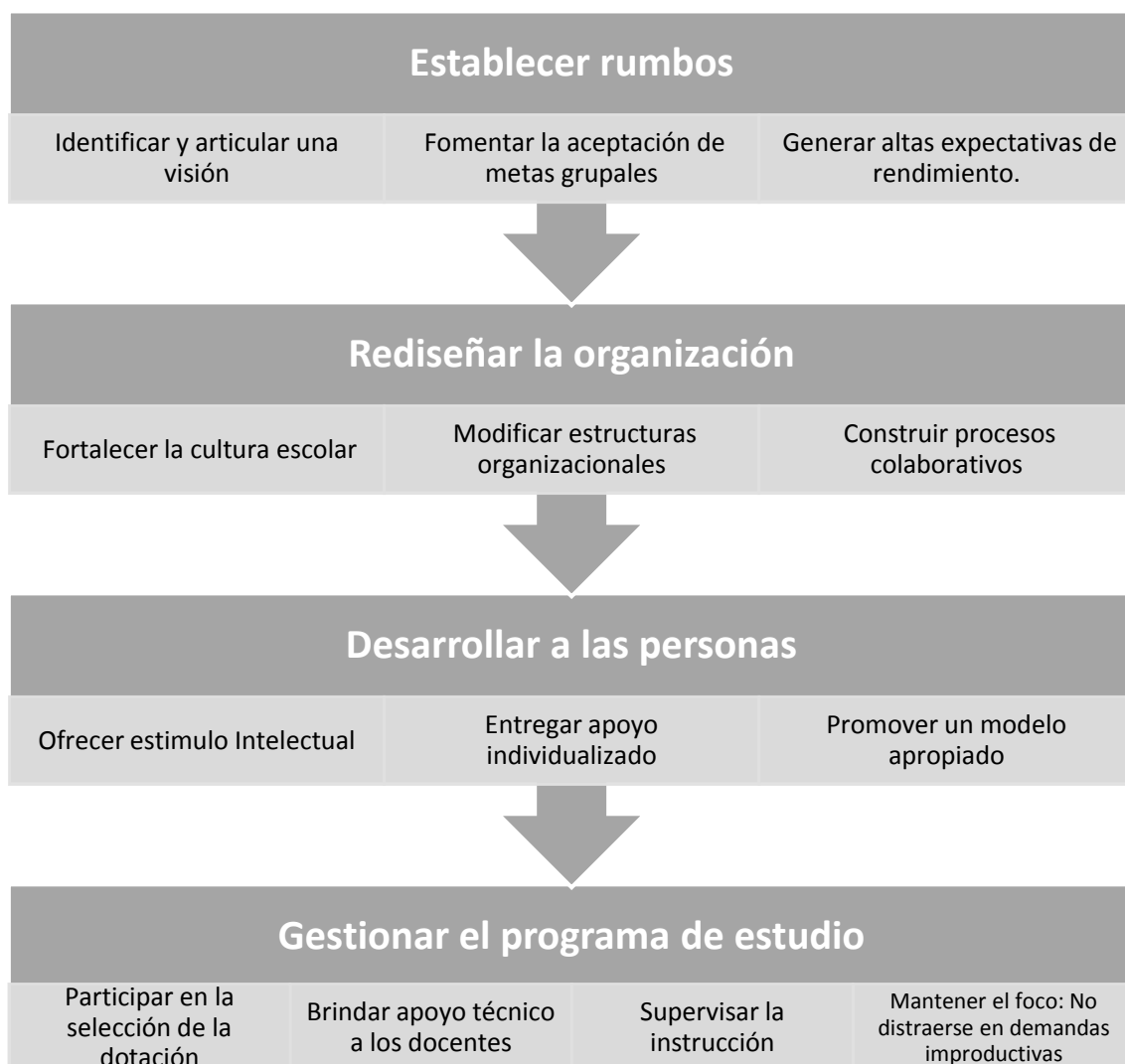
Es evidente que este investigador tiene como base los aportes del denominado “liderazgo transformacional”, cuyo autor más relevante es B. Bass, sin embargo, no se limita a esta perspectiva y profundiza con mayor fuerza en el campo de las organizaciones escolares, abriendo la agenda investigativa del “liderazgo educativo”, “pedagógico” o “instruccional”. En este sentido Leithwood representa un articulador esencial.²

Esta definición y la profundización en diversos trabajos sobre el tema, a partir de un “meta análisis”, en el que realiza una revisión de cuarenta investigaciones publicadas y más de ciento cuarenta trabajos no publicados, lo llevaron a proponer un esquema o modelo de liderazgo. Estas ideas están publicadas de manera más inmediata en un trabajo del año 2006, titulado: “Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning”; y reproducidas luego en muchos otros trabajos posteriores. El autor reconoce que planteamientos similares han sido realizados por otros autores como Hallinger y Heck (1999); Conger & CaKanungo (1998).

Para la presente investigación se rescatan algunos aportes expuestos en una obra más reciente publicada el año 2009, en Santiago de Chile, denominada ¿Cómo liderar nuestras escuelas?. En el primer capítulo de este textos se realiza una especie de síntesis del acumulado trabajo con el título: ¿Qué

² Estas categorías de prácticas del liderazgo reflejan una aproximación transformacional al liderazgo, que según Bass, ha probado ser útil en diferentes contextos culturales y organizacionales. La afirmación de Bass generalmente puede demostrarse en el caso de organizaciones educacionales (por ejemplo, Geijsel, Sleegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Yul, Leithwood & Jantzi, 2002; Southworth, 1998) y, específicamente, en el éxito de algunos esfuerzos de reforma a gran escala en las escuelas (por ejemplo, Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000). Se considera que estas categorías y las prácticas específicas que abarcan, constituyen el fundamento de un buen liderazgo en la mayoría de los contextos organizacionales.

sabemos sobre el liderazgo educativo? Los principales planteamientos se resumen en la Figura 2.8

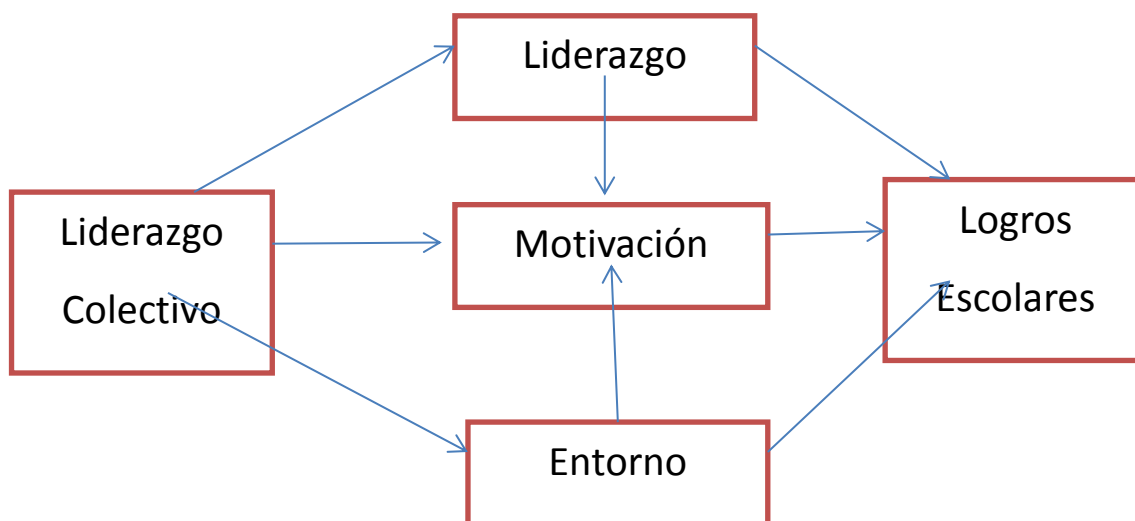


Fuente: Elaboración propia

Figura 2.8: Categorías y prácticas de Liderazgo en el contexto escolar, a partir de los planteamientos de K. Leithwood.

Los aportes de este autor no se reducen a una definición más o a otra manera de modelar distintos componentes. En este caso se observa el esfuerzo y la apertura por resignificar conceptos más amplios y valorar su impacto en el ámbito escolar. Este esfuerzo queda ratificado en múltiples trabajos investigativos que intentan ir definiendo, cada vez de manera más precisa, las dimensiones de este factor que más influyen en el propósito esencial de la organización escolar que es la obtención de sus fines y en definitiva de los

mejores aprendizajes de los estudiantes. Así lo muestra el modelo que se ofrece de ejemplo en la Figura 2.9.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2.9: Relación entre liderazgo colectivo y logros escolares

En este modelo, el liderazgo colectivo es operacionalizado como la variable independiente del estudio. El liderazgo, la motivación y el entorno, por su parte, corresponden a las variables intermedias, cuya combinación tiene efectos en los logros escolares como variable dependiente. A partir de esta propuesta se han originado otras aproximaciones que se presentan en forma sucinta a continuación.

2.3.5. El liderazgo distribuido, una nueva dimensión para el estudio del liderazgo

En la actualidad está surgiendo con mucha fuerza la perspectiva del liderazgo distribuido, sin embargo, como suele ocurrir, no se cuenta con una definición que concentre lo que viene a expresar esta dimensión.

Leithwood (2009) cree que el liderazgo distribuido corresponde a una perspectiva presente desde hace bastante tiempo en las organizaciones, toda vez que han evolucionado desde lo que denomina “liderazgo focalizado” centrado en aquellos individuos que desempeñan cargos formales de autoridad hacia la dependencia de un liderazgo presente en diversos integrantes, gracias a los cuales, la organización logra efectivamente alcanzar sus propósitos.

Más que precisar este concepto o aproximación, que se entiende aún en desarrollo, es pertinente intentar establecer los referentes en los que se ubica, señalando los límites con aproximaciones cercanas, tal como lo intenta MacBeath (2011) al señalar que si bien este término se prefiere al de Liderazgo Diseminado, este último pareciera captar mejor la naturaleza de un ambiente que es “fértil” y uno en donde, más allá del status o el rango, las personas están preparadas para asumir responsabilidades según la naturaleza de la tarea y son capaces de tomar iniciativas y responder creativamente al cambio.

2.3.5.1. Origen del liderazgo distribuido

El propio Leithwood, caracteriza de manera detallada la situación de esta nueva perspectiva de liderazgo y la diversidad de agentes que se interesan por ella: “El liderazgo distribuido es un concepto muy en boga entre los investigadores, los encargados de la formulación de políticas, los reformadores educacionales y los propios líderes. Si bien la idea de distribuir el liderazgo genera un amplio interés, hay interpretaciones que compiten y que a veces entran en conflicto en cuanto al significado real del liderazgo distribuido” (2009, p. 98).

De manera más coloquial, Gronn (2003) plantea que esta perspectiva constituye “El nuevo chico del barrio”, en el campo de los estudios de liderazgo, y como tal necesita marcar su presencia y validarse entre aquellos que ya tienen mucho tiempo o son recocidos.

Respecto de los principales autores reconocidos sobre este enfoque, es el propio Gronn (2003) quien señala la forma paralela en la que tanto él como Espillane y luego también Leithwood, llegaron a confluir sobre una visión más o menos común.

Gronn reconoce que el origen, al menos desde su experiencia, se remonta al año 1954 y el primero en usar esta expresión es Gibb, al tratar el tema en una obra de psicología social. Lo que Gibb pretendía en esa época, era comprender los procesos de influencia que estructuran el trabajo de grupos formales e informales. Allí hace la distinción entre un liderazgo centrado, enfocado o monopolizado; lo que comúnmente se conoce como liderazgo centrado en una

persona y aquel que se denomina, por primera vez, “distribuido”, para expresar, simplemente, aquellas situaciones en donde el liderazgo es compartido o se dispersa entre los distintos integrantes del grupo. Según Gronn (2003), Gibb llegó a esta idea porque sabe que en un grupo que tiene una historia común de trabajo es posible dar cabida a distintas formas de influencia, por ejemplo, la de quienes tienen experiencia o aquellos que manejan un conocimiento teórico relevante, etc.

2.3.5.2. El concepto de liderazgo distribuido

Las definiciones tradicionales de los diversos enfoques normalmente se inician con aproximaciones que rápidamente se transforman en listados de características, del tipo prescriptivas, que indican lo que el líder (focalizado) debe poseer o la manera en la que ha de comportarse.

El liderazgo distribuido no intenta desplazar la visión binaria (Líder-Seguidores), sino abordar el liderazgo de una manera alternativa. Leithwood, lo define como “un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencias, potencialmente por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide de la organizacional” (2009, p. 98).

Llevando esta definición al contexto escolar, Gronn, explica los alcances que ella tendría: “En la práctica, entonces, en una escuela, por ejemplo, esta forma de DL (*liderazgo distribuido*) podría significar que los profesores con diferentes niveles de experiencia y capacidad, junto con sus directores designados formalmente (por ejemplo, los directores y diputados), constituyen una masa crítica o reserva potencial de líderes” (2003, p. 4).³

Gronn realiza una importante distinción al interior del concepto de liderazgo distribuido:

- **Agregado:** en este caso se refiere al hecho, no planificado, en el que diferentes individuos asumen funciones de liderazgo, pero sin

³ Las cursivas son del autor.

coordinación entre ellos y sin un ordenamiento claro hacia los fines de la organización.

- **Holístico:** se trata de la comprensión más clara del liderazgo distribuido en el que se entiende que es posible sumar estas capacidades, pero también existe interdependencia entre estos sujetos y se ordenan hacia los fines de la organización a la vez que generan aprendizajes, tanto para los individuos como para la organización.

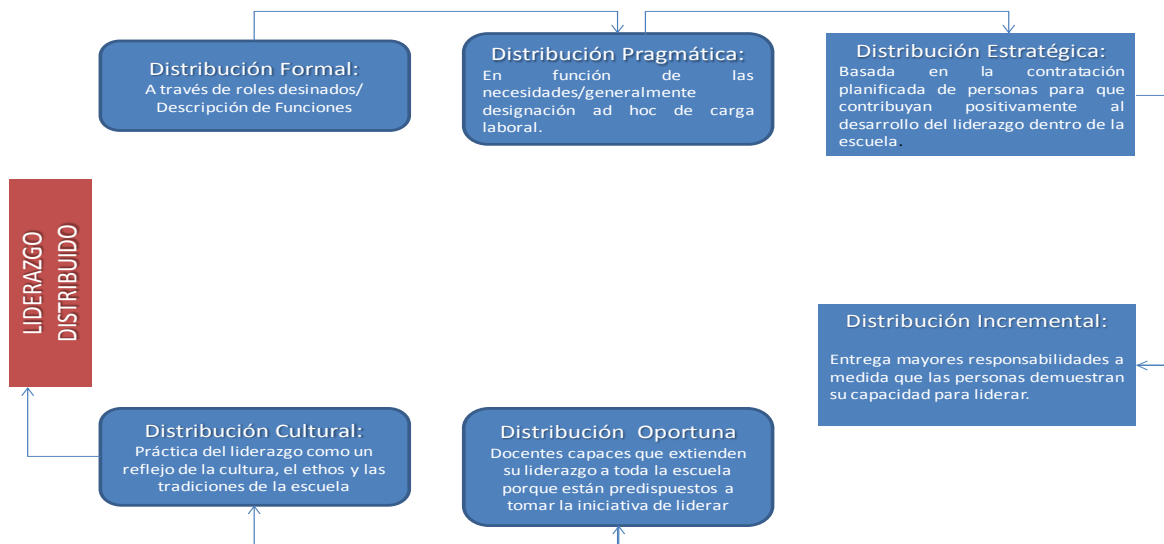
Siguiendo a este mismo autor y considerando esta segunda perspectiva (holística), es posible distinguir tres formas:

- 1) Colaboración espontánea
- 2) Relaciones de trabajo intuitivas
- 3) Práctica institucionalizada

2.3.5.3. La investigación del National College for School Leadership

El mismo propósito planteado anteriormente, es decir contar con una definición del concepto, se plantea el trabajo del National College for School Leadership de Inglaterra, presentado por MacBeath, (2011), que además intenta entender los alcances que tiene y las dificultades que representa su aplicación para los directores de escuelas.

El señalado trabajo culmina con la creación de seis categorías entendidas como formas de entender el liderazgo y los procesos de distribución que se originan en la práctica de las escuelas. Estas formas se encuentran en la Figura 2.10 que, si bien, según Macbeth (2011, p. 93), cada una de estas manifestaciones puede resultar apropiada en determinado momento y contexto, creemos que un liderazgo exitoso debiera poder transmitir una comprensión de todas estas diferentes expresiones de “distribución” y ser capaz de operar en cada una de las modalidades, dependiendo de la situación y de la etapa de desarrollo de la escuela.



Fuente: MacBeath (2011, p. 94)

Figura 2.10: Seis formas de distribución del liderazgo

A partir de esta revisión de los principales conceptos asociados al liderazgo y las teorías más relevantes, que desde la investigación en general y de manera particular en la investigación educativa, se puede entender que cada época va marcando su manera de comprender los fenómenos humanos y en especial las relaciones que se dan entre estos; El liderazgo es un componente importante en esta relaciones y marca en forma significativa las relaciones laborales, pero también las del imprescindible sistema educativa que requieren las sociedades.

Capítulo 3

Un nuevo enfoque:
Liderazgo de Rango Total
de B. Bass

3.1. Los inicios de este enfoque: de James Burns a Bernard Bass

Hasta el momento se han plantado distintas aproximaciones, enfoques, teorías y metodologías que abordan el liderazgo, a nivel general, prestando especial atención a lo referente al liderazgo educativo. En el presente capítulo se expone de forma profusa la conceptualización más relevante de liderazgo para la presente investigación: el liderazgo de rango total de Bernard Bass.

Para ello seguiremos el camino recorrido por este autor fundamental hasta llegar a su propuesta más original respecto del liderazgo y la forma en que este trabajo asume sus planteamientos para alcanzar una aplicación más concreta en el sistema escolar chileno.

El verdadero cambio en las concepciones de liderazgo lo realizó inicialmente, James Burns, quien en 1978, con su obra “Leadership” plantea por primera vez los conceptos de liderazgo “transaccional” y “transformador”. Si bien se reconocen como opuestos, estos se dan en un continuo, en dónde el líder transaccional ofrece a los seguidores “un valor de cambio” por su trabajo, en contraposición a este se encontrará el liderazgo transformacional, quien hará emerger desde la conciencia del trabajador, el compromiso con el logro de la misión de la organización, dejando de lado las relaciones más individualistas, para concentrarse en los intereses colectivos.

Vega & Zabala (2004) cita estos planteamientos de Burns, al señalar que, los líderes transaccionales se aproximan a los seguidores con un ojo puesto en el intercambio de una cosa por otra: trabajo por votos o subsidio por pago de contribuciones. Tales transacciones constituyen la construcción de las relaciones entre líder y seguidor, especialmente en grupos, legislaturas y partidos. Sin embargo, este autor llega a vislumbrar claramente la posibilidad de una relación más interesante entre seguidores y líder, lo que originalmente denomina como: “Transforming”, descrito como un proceso en el cual los “líderes y seguidores se activan mutuamente para alcanzar niveles más altos de moralidad y motivación” (Burns, 1978, p. 20).

Este autor centró sus estudios en los aspectos simbólicos de las relaciones que se producen entre los líderes y seguidores, destacando aquellos en los que se

plantea una motivación especial para que el seguidor realice un “esfuerzo extra”, superando las metas en dirección a un objetivo más trascendente.

Los estudios de Burns fueron complementados y llegaron a tener una amplia aceptación gracias al desarrollo posterior realizado por Bernard Bass, quien tomando los aportes desarrollados originalmente por Burns en el ámbito político, los introduce en el ámbito organizacional, con importantes adaptaciones que se revisarán posteriormente con mayor detalle.

Sin embargo, es importante apuntar una diferencia significativa entre los conceptos utilizados por estos autores y que no pocas veces, por problemas de traducción de una lengua a otra, generan confusiones.

Siguiendo a Vega & Zabala (2004), existe un cambio gramatical en el concepto “transforming”, que pasa a acuñarse en terminología de Bass como “transformacional”. Esto marcaría, según las autoras, un cambio de foco en la atención respecto del fenómeno. Constituye también el punto de diferencia entre estos dos autores y que se expresa en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1 Comparación y distinción en torno al liderazgo transaccional y transformacional de Burns y Bass

Temas	James Burns	Bernard Bass
Modelo de liderazgo	Transaccional y transformacional	Modelo de liderazgo de rango total
Campo de acción	Político	Organizacional
Interés básico	Consecuencias como cambios sociales	Consecuencias como cambios individuales
Foco del trabajo	Los procesos mediante los cuales ocurre el liderazgo, esto es lo que caracteriza a los estilos transaccional y transformacional	Los efectos que queremos lograr en los subordinados – “transformante es sólo uno de los efectos del liderazgo” (Bass, 1997:3)
Relación entre estilos de liderazgo	Cada estilo de liderazgo es cualitativamente distinto – los líderes transformacionales son superiores a los transaccionales	Si bien aparecen en dimensiones separadas, el líder transformacional contiene además las conductas del liderazgo transaccional, incluyendo el “Laissez-Faire”. El líder es capaz de desplegar cada estilo en algún grado.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el trabajo de Burns tiene el gran mérito de dar inicio a esta perspectiva. Su foco fundamental estará dado por los procesos en los que se desarrolla el fenómeno en estudio y es allí donde el autor ha podido observar el despliegue de los estilos caracterizados; lo interesante en el desarrollo que dará Bernard Bass al asumir esta teoría en mayor profundidad, es que logra integrar los estilos y reconoce un “continuo” en la aplicación de cada uno de ellos. Los estudios de Bass y sus propuestas han tenido en nuestro tiempo una amplia aceptación y su modelo ha sido reconocido como un instrumento muy útil para fundar la visión del liderazgo para el tiempo que estamos viviendo. Por esta razón se dará una cobertura más amplia a sus trabajos en las siguientes líneas.

3.2. El Liderazgo en la perspectiva de Bernard Bass

Bernard Bass es doctor en psicología industrial, investigador y docente de Binghamton University. Su trabajo e investigaciones se han desarrollado en temas vinculados al comportamiento humano en el contexto de las organizaciones.

Una fecha importante para su trabajo estará anclada en 1985, año en el que publica “Leadership and Performance Beyond Expectationn”, texto clave que marca el punto de partida sobre el liderazgo transformacional y que lo hace mundialmente conocido.

Hemos de insistir en que la base de su trabajo fueron los planteamientos de Burns, a partir de su obra “Leadership”, publicada en 1978, con quien marcará las diferencias entre los liderazgos transaccionales y transformacionales. Precisamente Burns ya había definido el liderazgo transaccional y transformacional realizando las distinciones que ya se hicieron mención.

Bass constituye entonces un importante avance ya que brinda un mayor desarrollo a los conceptos iniciales, ahora en el ámbito de las organizaciones. Sus primeros trabajos sobre el tema se hacen a partir de un cuestionario que busca medir el grado de carisma que poseen los líderes, pero además representa la superación del conjunto de investigaciones y trabajos realizados hasta ahora, en donde el planteamiento básico se sostenía en las relaciones de

intercambio e influencia entre el líder y sus seguidores (dimensión transaccional), como se había expuesto desde las teorías conductistas hasta los planteamientos más desarrollados con atención a los contextos. Sin embargo, Bass no realiza una negación de todo lo previo, muy al contrario, y aquí está lo valioso de su aporte, integra esta perspectiva en una visión continua. No podría dejar de entender, por ejemplo, qué aspectos tan en boga en la gestión actual, como las remuneraciones, los incentivos basados en las evaluaciones del desempeño de los seguidores, no reflejen de algún modo esas relaciones de “transacción” que han sido reconocidas desde siempre. Por ello esta teoría no desconoce ni rechaza estas dimensiones.

Desde otra aproximación, cabe resaltar los aportes de Bass, en base a la distinción de etapas u órdenes que se han dado en el desarrollo de las teorías sobre el liderazgo. Según Vega & Zabala (2004) por años dichas teorías se han centrado en aproximaciones parceladas (Democrático / Autocrático; Directivo / Participativo; Foco sobre las tareas / Foco sobre las personas; etc.), apuntando a generar cambios de primer orden. Según estas autoras, Bass, al recoger los patrones del liderazgo político, planteado a su vez por Paige, conforma una estructura que permite ejemplificar los diversos tipos de cambios que los líderes realizan en la organización:

- c) **Cambio mínimo – conservativo del liderazgo:** Su tendencia es la preservación de la institución y sus políticas. Es en este nivel en el que Bass ubica los tipos de cambios que pueden realizar los líderes transaccionales y que se definirían como ya anticipábamos como cambios de primer orden.
- d) **Cambio moderado – reformista del liderazgo:** Se busca una transformación moderada en la elasticidad de la institución. Este también representaría un cambio de primer orden.
- e) **Cambio máximo – revolucionario del liderazgo:** Representa un cambio radical de la institución y ha sido denominado como cambio de segundo orden.

A continuación, se verá con más detalle la relación entre los tipos de liderazgo y su relación con el tipo de cambio al que se puede asociar o que se genera a partir del ejercicio de un tipo de liderazgo.

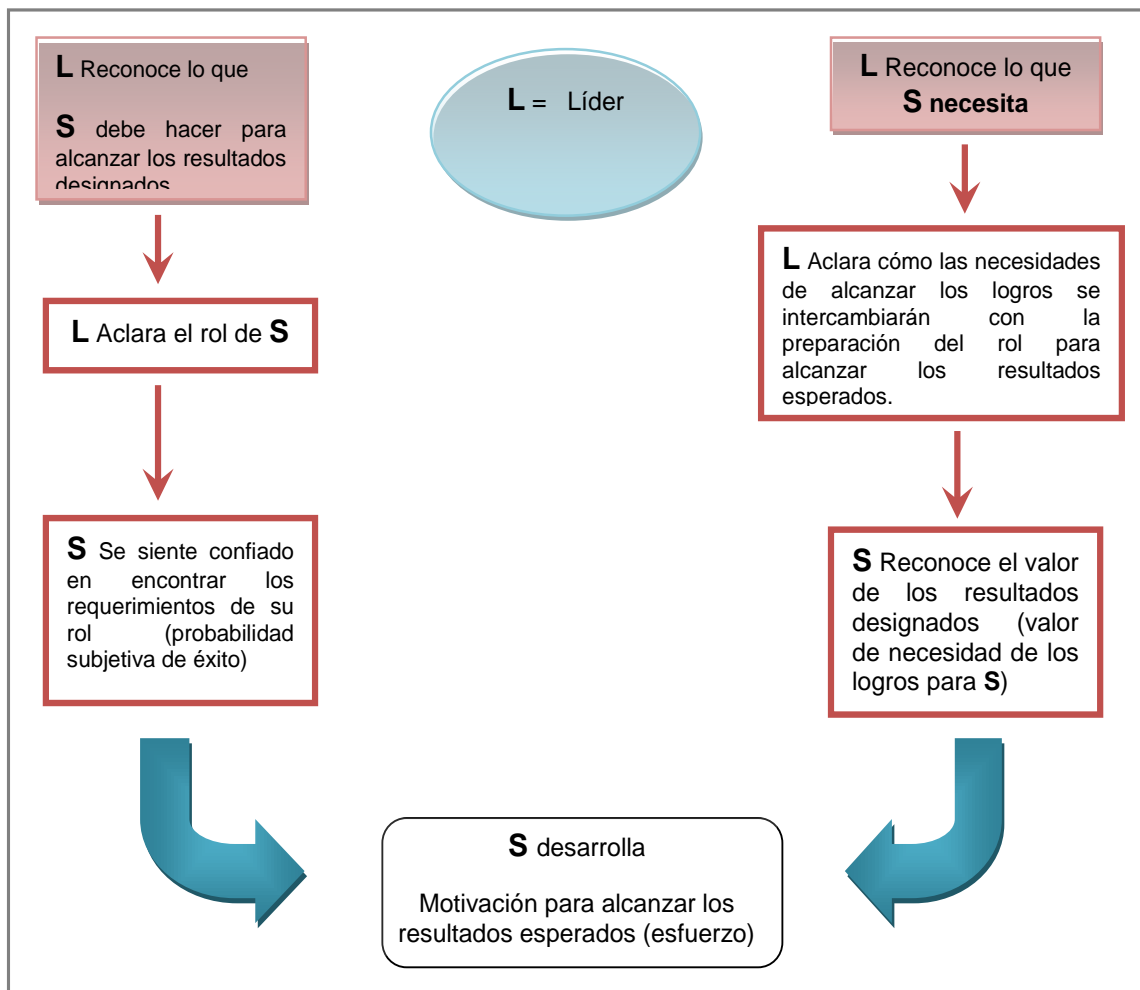
3.2.1. Cambio de primer orden: liderazgo transaccional

A partir del esquema anterior, Bass señala que el liderazgo transaccional se ubica en el primer orden, es decir, en un contexto de intercambios en donde los desempeños alcanzados permiten satisfacer las necesidades de los seguidores a partir de los contratos previos realizados.

El liderazgo transaccional se explica de manera más directa con base en las expectativas que el líder manifiesta en los seguidores, expresado en una clara definición de lo que se espera. Se establecen las metas, aclarando los roles correspondientes y los requerimientos que la misma tarea demanda. En este proceso de definiciones el líder será capaz de orientar a los seguidores en el ejercicio de reconocer sus tareas para el logro de las metas y para ello ha de tener un conocimiento más profundo de cada uno de los seguidores, de sus potencialidades, fortalezas, debilidades y deberá trabajar en el refuerzo de su autoestima.

En general el líder transaccional trabaja en la creación de un clima o ambiente que permite al conjunto de seguidores percibir con claridad que se cuenta con las herramientas necesarias para alcanzar una meta que está muy bien definida.

En la Figura 3.1 se representan los roles de este tipo de líderes.



Fuente: Bass (1985)

Figura 3.1: Roles de los líderes transaccionales

Las relaciones que se han expuesto se desarrollan en la aplicación de recompensas o correcciones por parte del líder sobre las que expresa su influencia; ésta se da en las siguientes dimensiones:

- **Recompensas contingentes:** Existe reconocimiento de los logros; a partir de ello otorga recompensas según el esfuerzo desplegado por los seguidores y al nivel de desempeño alcanzado.
- **Dirección por excepción:** En este caso existen dos posibilidades:

Activa, se expresa en acciones de control y monitoreo y a partir de ello se aplican acciones correctivas en los momentos en que se advierten desviaciones en el desempeño esperado o respecto de la meta definida.

Pasiva, en este caso se trata de la intervención cuando no se cumple con lo definido, en caso de que las cosas están bien encaminadas hacia el estándar el líder deja que las acciones continúen sin intervenir.

- **Laissez – Faire:** No existe compromiso por parte del líder en las actividades del grupo de seguidores. La participación resulta mínima y se limita a momentos en que es imprescindible entregar cierta información o cuando los seguidores las solicitan. No existe toma de decisiones y se limita a lo que el nombre original señala “dejar hacer”.

Finalmente y a modo de clarificar de la mejor forma las características del estilo transaccional, se presenta la Tabla 3.2.

Tabla 3.2: Síntesis del estilo transaccional

Operador transaccional	
Mayores atributos	Opera orientado por sus propias necesidades y quehacer. Manipula a otros y a las situaciones. Busca evidencia concreta de éxito.
Visión de otros	Los otros son como facilitadores u obstáculos para alcanzar metas propias. Los otros están orientados hacia el salario, y este conocimiento es utilizado para manipularlos.
Filosofía de liderazgo	“Juego con mis reglas y puedo obtener lo que yo quiera.
Filosofía del seguidor	“Déjame saber lo que tú quieras y lo obtendré para ti (si tú cuidas de mis necesidades)”.

Fuente: Bass & Avolio (1994)

3.2.2. Cambio de segundo orden: liderazgo transformacional

Sería simple señalar que al estilo transaccional lo debe reemplazar, como ideal, el estilo transformacional, sin embargo, es posible afirmar que en la teoría elaborada por Bass no ocurre así y los estilos se desarrollan en forma de “continuo” y no como dos dimensiones separadas; se plantea que el líder es capaz de desplegar cada estilo en algún grado. Esta perspectiva se ha desarrollado más ampliamente en el modelo de Bass, con cambios importantes desde sus orígenes, el modelo actualmente se denomina “Modelo de Rango

Total” (Full Range Leadership Model, FRL) y se explica con mayor detalle al concluir este capítulo.

Si antes se caracterizó el liderazgo transaccional, inscrito en cambios de primer orden, el liderazgo transformacional se inscribe en segundo orden de cambio, es decir, aquel que modifica radicalmente las relaciones entre líder y seguidores y busca la transformación de la organización. Busca un cambio en la cultura de la organización a partir de la modificación de su sistema relacional.

La influencia transformadora que ejerce el líder se fundamenta en propósitos que superan la perspectiva puramente personal: los valores y motivaciones que tiene le permiten mirar más allá de sus propios intereses; es capaz de manejar las dificultades y aprovechar las oportunidades en base al desarrollo de la creatividad y un fuerte sentido de compromiso, a partir de una visión de la organización que lo lleva a conducir a los seguidores en este mismo sentido.

En este caso también resulta clarificador exponer las características fundamentales que se han ido perfilando respecto del líder transformacional, por lo que se reproduce nuevamente un cuadro de síntesis en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3: Síntesis del estilo transformacional

El líder transformacional auto-definido	
Mayores atributos	Preocupación sobre los valores, ética, estándares y metas de largo plazo. Autocontención y autodefinición.
Visión de otros	Hábil para conceder a los otros autonomía e individualidad. Se preocupa de los otros sin sentirse responsable por su autoestima.
Filosofía de liderazgo	Articular claros estándares y metas de largo plazo. Las decisiones se basan en una visión amplia de la situación, no sólo en los factores inmediatos.
Filosofía del seguidor	“Dame autonomía para seguir metas organizacionales”. “No me pidas que comprometa mis valores o estándares de auto-respeto, a menos que sea por el bien del grupo o la organización”.

Fuente: Bass & Avolio (1994)

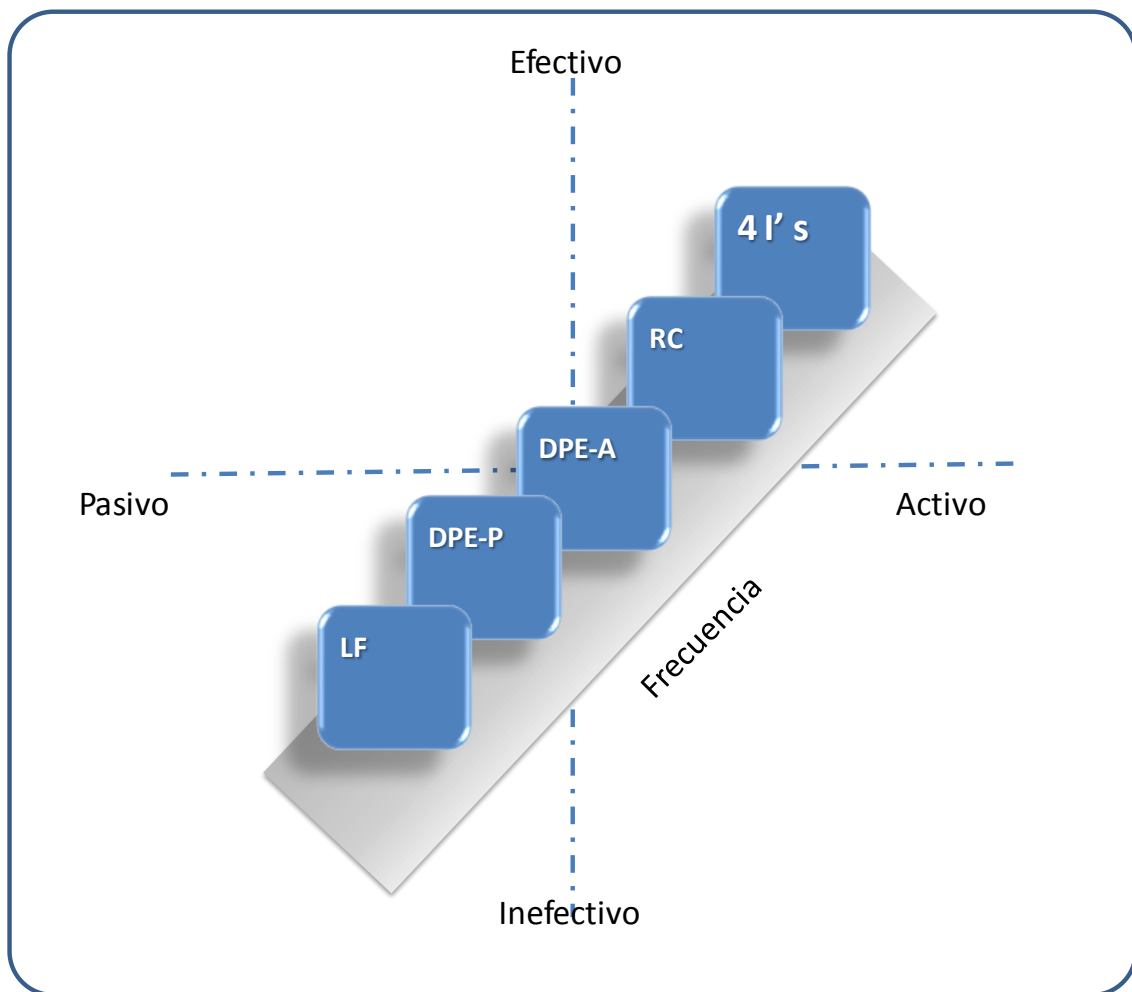
3.2.3. El no liderazgo: ¿sólo ausencia de liderazgo?

También en este caso existe un reconocimiento desde las primeras teorías elaboradas. La no presencia del liderazgo se entiende, en los conceptos de Bass, no sólo como una carencia y nada más. Es precisamente la necesidad de “algo” con lo que no se cuenta lo que lo ha ayudado para definirlo. Pero además en la teoría de este autor se ha desarrollado una línea que va de este “no liderazgo” hasta el “liderazgo transformacional”. Este tránsito será explicitado más adelante ya que es uno de los aportes relevantes del trabajo de Bass.

Se define, entonces, como la ausencia de liderazgo, también con la conocida expresión “Laissez Faire”, “dejar hacer”. En este caso quien debería asumir la condición de líder no cuenta con las capacidades mínimas para hacerlo y por ello sólo se limita a entregar las instrucciones que, a su vez, ha recibido cuando se trata de concretar una tarea, de manera que su presencia no provoca ninguna reacción en el grupo ni es un apoyo en el que se pueda confiar para concretar un propósito.

3.3. La nueva propuesta de Bass: modelo de liderazgo de rango total

Desde sus inicios en 1985, se ha venido desarrollando la teoría del liderazgo transformacional ya reseñada de alguna manera en este capítulo. En 1994, Bass y Avolio presentan el modelo de liderazgo de rango total que propone un “continuo” entre el liderazgo transaccional y el transformacional. Tal como señalan Vega & Zabala (2004), el modelo de liderazgo de rango total incluye las cuatro l's del liderazgo transformacional, la conducta del liderazgo transaccional, así como también la conducta laissez faire o no liderazgo.



Fuente: Bass & Avolio (1994)

Figura 3.2: Perfil óptimo de liderazgo

El modelo representado en la Figura 3.2, contiene el perfil óptimo de liderazgo. El planteamiento fundamental de Bass se concentra en que liderazgo transformacional aumenta los efectos del liderazgo transaccional.

Las 4 I's, representadas por los cuadros de color azul explicitan la ubicación de los tipos de liderazgo que el modelo define y caracteriza. Su ubicación en los ejes de efectividad-inefectividad y pasividad-actividad.

Las dimensiones del modelo de rango total graficado son tres:

- **La dimensión de actividad:** (Activo/pasivo), que ayuda a aclarar el estilo de liderazgo, desde la total pasividad (extremo izquierdo) a la total actividad (extremo derecho).

- **La dimensión de eficacia:** (Efectivo/inefectivo), que representa el impacto del estilo de liderazgo en el desempeño.
- **La dimensión de frecuencia:** señala el número de ocasiones en las que un individuo despliega un determinado estilo de liderazgo, es decir, la intensidad e insistencia con que se ejerce cada uno de los estilos.

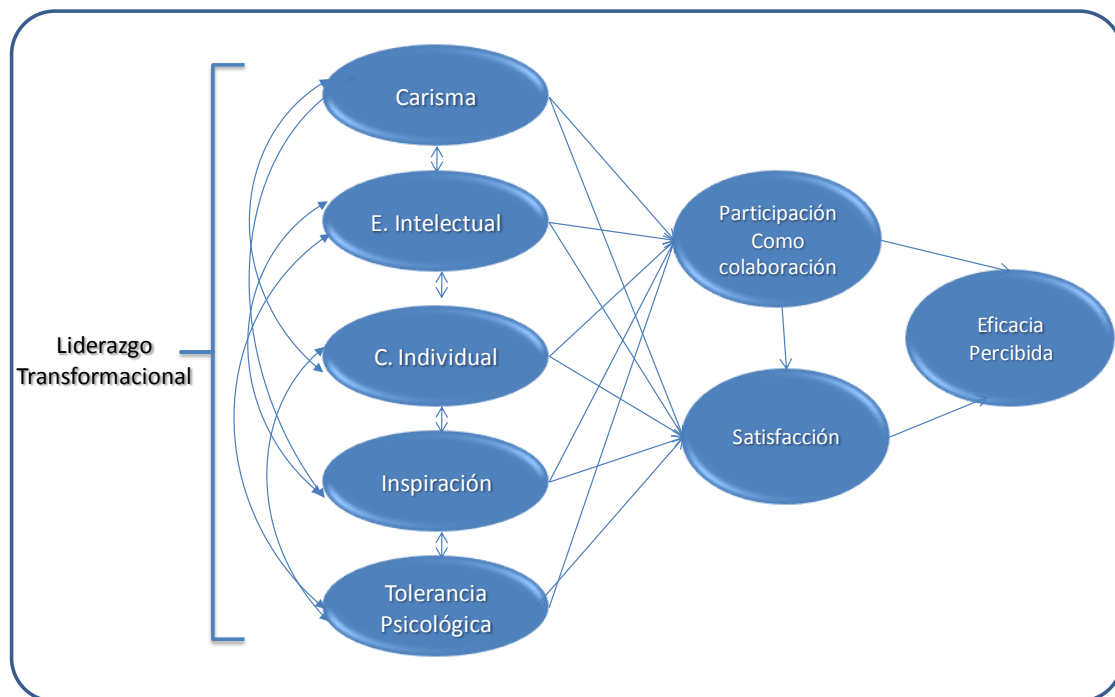
Lo esencial de este modelo es la capacidad que se genera en el líder para seleccionar el estilo de liderazgo más apropiado a aplicar en cada contexto o situación. Luego de haber examinado en detalle las diferentes teorías de liderazgo en los capítulos precedentes, no se puede dejar de recordar o asemejar este planteamiento al de las teorías situacionales y por ello se hace imprescindible marcar la diferencia entre los planteamientos de Bass para el liderazgo de rango total, frente a las teorías situacionales.

3.4. El liderazgo de rango total como aporte fundamental para nuestro estudio

Tal como señalan muchos autores y así se refleja en la literatura sobre el tema, se ha prestado demasiada atención a temas o dimensiones como carisma y liderazgo inspirador; no obstante, es necesario poner atención a una "gama más completa" de dimensiones del liderazgo, en los modelos y medidas para evaluar adecuadamente los estilos (Bass & Avolio, 1994; Antonakis, Sivasubramaniam & Avolio, 2003).

En nuestro caso llevamos ya un tiempo prolongado dando seguimiento a las aplicaciones del modelo de Bass. Un aporte importante de referencia para este trabajo fue la investigación realizada por Maureira (2002), en el contexto español, como parte de su tesis doctoral, que asume el modelo de Bass. Este trabajo se concentra en la dimensión transformacional y mantiene la novedad de su opción en esta dimensión. Lo anterior queda expresado en la perspectiva que tendrá su trabajo. Así nos orientamos a analizar cuáles eran las variables más específicas y que pudieran ser efectos directos relacionados con el ejercicio de un liderazgo transformacional. Lo mismo ocurre con muchas otras investigaciones que valoran esta dimensión como el estadio o el nivel ideal a alcanzar. La Figura 3.3 da cuenta del modelo de relaciones causales entre las

dimensiones del liderazgo transformacional y la variable eficacia percibida con que trabaja Maureira.



Fuente: Maureira (2002)

Figura 3.3: Modelo conceptual – liderazgo transformacional

Ahora bien, es muy común escuchar expresiones en las que los propios directores se reconocen como líderes, que obtienen sus avances mediante la “negociación”, es decir concentran sus posibilidades en la dimensión “transaccional”; en otras los seguidores califican a un determinado líder como “transformador”, o se descalifica a alguien como un “laissez faire” o “anti líder”; todo ello bajo los supuestos tradicionales en donde se sobrevaloran ciertos perfiles en desmedro de otros. Esta aproximación se reflejó de manera directa en el trabajo de Pascual Villa & Auzmendi, denominado “liderazgo transformacional en los centros docentes”; estudio realizado en las comunidades autónomas del país Vasco y Castilla-León, a comienzos de los noventa y con amplia difusión en España. El dato más preciso de este ejemplo está dado en una de las hipótesis que se planteó en este trabajo y que señala que el liderazgo transformacional “se asocia de forma más importante que el liderazgo transaccional con toda una serie de variables relacionadas con el profesorado. Es decir, aquellos profesores que perciban que sus directores

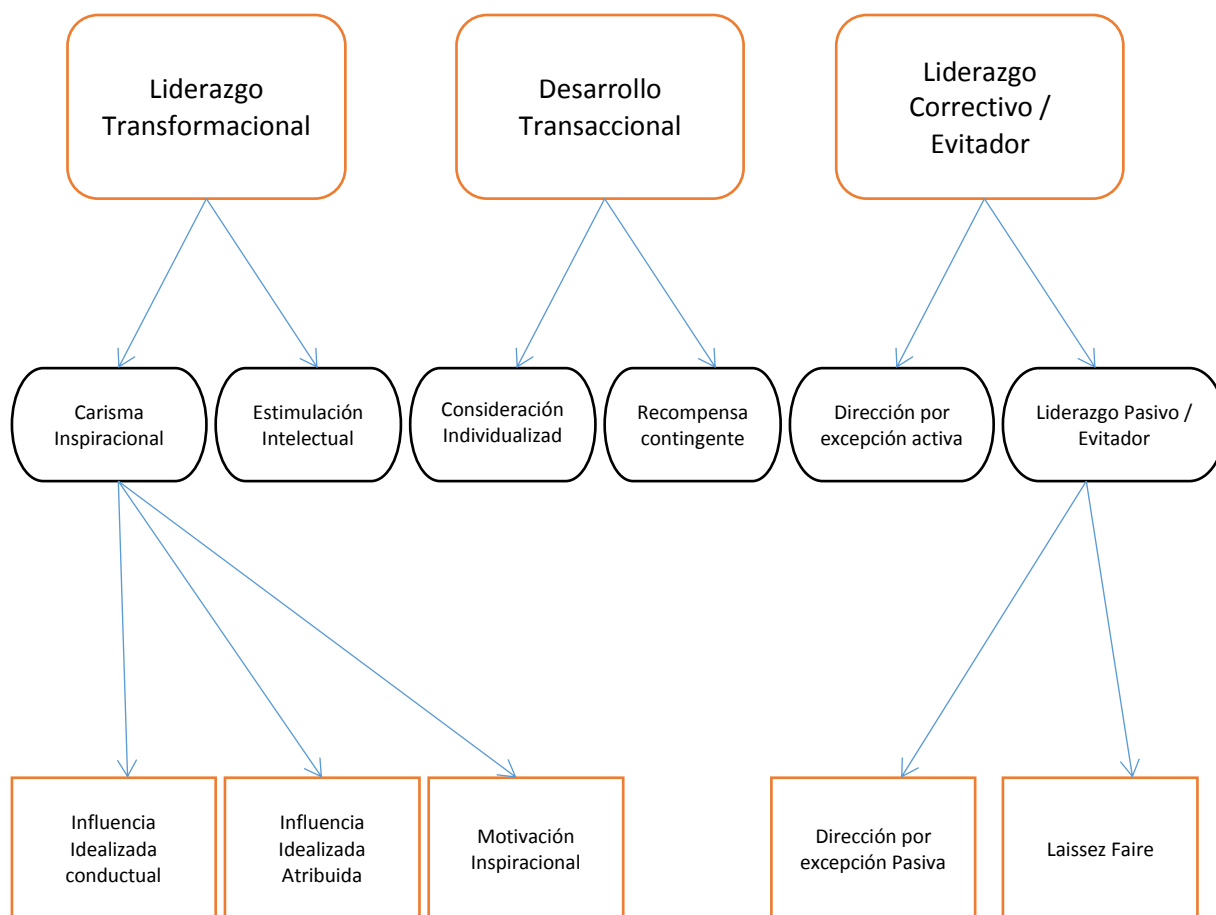
ejercen en mayor medida un tipo de liderazgo transformacional que transaccional estarán más dispuestos a realizar un esfuerzo extra cuando sea necesario, serán más eficaces y percibirán una mayor eficacia en el centro y en su dirección, estarán más satisfechos y mostrarán, en definitiva, una mayor sintonía con la dirección” (Pascual Villa & Auzmendi, 993, pag. 59-60).

Luego señalan que este trabajo confirma los estudios más recientes y se puede afirmar que el estilo de liderazgo transformacional, presenta ventajas claras sobre el resto de los estilos. Con esto se comprende que la teoría de Bass es interpretada de manera parcelada, en el sentido de distinguir distintos estilos como aspectos separados, pudiendo destacar o relevar unos sobre otros.

Para el enfoque de esta investigación, esas perspectivas no interpretan acertadamente los planteamientos de Bass & Avolio, especialmente cuando proponen el denominado “modelo de liderazgo de rango completo” (Full Range Leadership, FRL) y esto porque, tal como se ha argumentado en este capítulo, los líderes pueden presentar patrones de conducta que combinan diversos estilos de liderazgo.

El uso de esta aproximación en el presente estudio se debe fundamentalmente a la necesidad de mostrar una perspectiva más contundente, que permita superar las aproximaciones tradicionales que se ofrecen en el mundo de las organizaciones escolares. En este ámbito se suelen distinguir de manera muy radical los tipos de liderazgo como contrapuestos y se descartan o estigmatizan.

Esta investigación ha considerado el uso del cuestionario MLQ 5X, que contempla la perspectiva del liderazgo de rango total de Bass y Avolio, tal como se muestra en la Figura 3.4.



(Bass y Avolio, 2008)

Figura 3.4: Modelo de liderazgo de rango completo – a partir del cuestionario MLQ 5X

A esta estructura propuesta en el cuestionario hemos agregado la dimensión, de participación, que será considerada como una de las “variables mediadoras” para evaluar el efecto del liderazgo a través de los docentes, sobre los logros organizacionales, ya sea en la eficacia autopercebida de las escuelas o en sus resultados de aprendizajes, evaluados por la prueba SIMCE.

La versión más detallada y completa de nuestra propuesta será presentada en el capítulo 7, que será más específico sobre el tema.

Capítulo 4

Relación liderazgo y eficacia escolar

4.1. El concepto de eficacia escolar

La incorporación del liderazgo al ámbito escolar no viene como consecuencia exclusiva de la transferencia que se provoca en forma reiterada del mundo empresarial. Si bien el liderazgo ha sido y continúa siendo uno de los temas más tratados en los círculos empresariales, su origen y relevancia en las escuelas tiene una raíz propia. El movimiento de eficacia escolar, escuelas efectivas y de mejora, tuvo entre sus primeros planteamientos la idea de que el liderazgo del director constituía un punto esencial a la hora de justificar los resultados positivos que obtenían las escuelas, tal como lo fundamentan numerosos autores como Hargreaves (2006), Leithwood (2009), Hopkins (2009), Fullan (2007), Robinson (2010), Elmore (2010), Bolívar & Maureira (2010), entre muchos otros. Todos ellos señalan la centralidad del liderazgo como cualidad de las organizaciones y su influencia en las diversas formas de ponderar los procesos y resultados de dichas organizaciones.

No es extraño partir de un trabajo sobre eficacia escolar, desde la realidad latinoamericana, sin señalar el rechazo que este concepto provoca en el ambiente educativo de la región. Ello debido, fundamentalmente, al uso descontextualizado que se ha hecho, no sólo del concepto, sino de los hallazgos que supuestamente se han alcanzado y que han servido para justificar e imponer ciertas políticas e iniciativas de reformas, la mayoría de las veces provenientes de organismos internacionales, distantes del mundo escolar. Hoy vivimos un tiempo de mayor aceptación y de mejor comprensión de lo que este movimiento o el conjunto de investigadores que lo suscriben tienen como pretensión. Se valora con mayor perspectiva las aportaciones que se han realizado y se promueve el desarrollo de nuevas iniciativas investigativas que tienen como base los postulados de este movimiento y es posible reconocer algunas etapas en su desarrollo como lo veremos más adelante.

Posiblemente uno de los temas más controvertidos de todo el movimiento de eficacia escolar ha sido la definición del concepto, es decir, el planteamiento fundamental que explique los alcances del propio movimiento y luego de las posibilidades de su aplicación o la continuidad de los trabajos de esta

naturaleza. Dado esto resulta relevante realizar una exposición amplia de la eficacia escolar, mostrando su evolución en el tiempo, sus alcances y, especialmente, su relación con el liderazgo.

Es importante reconocer que en las primeras investigaciones sobre eficacia escolar los criterios para determinar esta condición fueron definidos en base a los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, en la medida que van transcurriendo los trabajos y la reflexión sobre el tema, los diversos autores señalan que bien podrían considerarse otros factores, tales como la diferencia entre el nivel inicial y el punto final de la educación, la medición a partir de ciertos test, la capacidad compensatoria de la escuela o el cumplimiento de objetivos sociales y valóricos. En este último punto, por ejemplo, Martinic & Pardo señalan que “el concepto no debe estar reducido al cumplimiento de objetivos mínimos de aprendizaje sino que, más bien, se debe ampliar y considerar otros objetivos educacionales tales como la formación valórica (el desarrollo de competencias sociales, entre otros)” (Martinic, 2003, p. 99). Esto da cuenta del amplio debate sobre las formas de operacionalizar y medir la eficacia escolar.

En el año 2006, en un interesante compendio denominado “escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza”, destacados autores vinculados al movimiento de eficacia y mejora escolar, trataron en detalle y con diversas aproximaciones el tema. Entre ellos, Bollen (2006) señala que antes de definir el concepto es necesario tener presente algunas consideraciones:

- No sólo mirar los resultados de la organización escolar, también es preciso atender a las condiciones de partida.
- Se requieren indicadores comparables, para distinguir si estamos atendiendo a causas o efectos.
- Aún cuando existan indicadores claros, el conocimiento de la eficacia debe considerar un número significativo de escuelas, lo que nos aproxima más a una mirada cuantitativa.

Con estas consideraciones propone la siguiente definición de eficacia escolar: “el grado en que cualquier organización (educativa), como sistema social y

dotada de ciertos recursos y medios, cumple con sus objetivos sin malgastar esos medios y recursos y sin someter a sus miembros a un esfuerzo excesivo.” (Georgopoulos & Tannenbaum, 1957; citado por Bollen, 2001, p. 18).

La definición de Bollen es previa a lo que se reconoce como el movimiento de la eficacia escolar, que será tratado en detalle en el siguiente acápite. A continuación se presentan otras definiciones sobre la eficacia escolar.

Según Murillo, se entiende por escuela eficaz o efectiva, a aquella que: “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p. 54).

Por su parte, una de las definiciones de mayor uso y de mejor aceptación es la elaborada por Peter Mortimore. En ésta señala que: “una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones de entrada” (Mortimore, 1991, p. 9).

Según Martinic & Pardo, por eficacia se entiende “la capacidad que tiene las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se entienden en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje cognitivo” (Martinic y Pardo, 2003, p. 98).

Como se puede apreciar, todas las definiciones hacen hincapié a lo que entrega la escuela a sus alumnos. Lo anterior puede entenderse como una variable endógena o dependiente en la que inciden distintas varias exógenas o dependientes. En el siguiente acápite se indagará en la relación entre eficacia escolar y liderazgo educativo.

4.2. Cómo se origina la relación liderazgo y eficacia escolar

En la actualidad no resulta extraño la asociación entre el factor liderazgo como elemento significativo para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de las organizaciones escolares en general; Esta constatación tiene un origen específico, proviene del movimiento de escuelas efectivas y por ello la revisaremos en detalle en los apartados siguientes.

4.2.1. Los estudios de eficacia escolar

Los estudios de eficacia escolar tienen en la actualidad una importante reputación y se realizan en muchos lugares. En la mayoría de los países, también en Iberoamérica, se han realizado e incluso se aplican estudios de regiones más amplias que incorporan en forma simultánea numerosos sistemas escolares. Sin embargo, sus inicios estuvieron fuertemente marcados por la polémica, de manera que es importante reseñarlo desde sus inicios.

4.2.1.1. Origen del movimiento

El origen del movimiento de las escuelas efectivas o los estudios de eficacia escolar surgen de una situación contradictoria. Así lo plantea Edmonds (1979), cuando señala que la investigación sobre eficacia tuvo sus orígenes en el fenómeno de la escuela ineficaz. Muchos autores señalan como punto de partida para este movimiento, el controvertido suceso originado en Estados Unidos a partir del estudio realizado por James Coleman. Este estudio se realizó a partir de la aprobación de la Ley de Derechos Civiles, en 1964, la que contenía el mandato de realizar una gran encuesta para determinar si todos los ciudadanos de norteamérica, con independencia de su origen racial, tenían las mismas oportunidades en el sistema escolar. El estudio realizado por Coleman y su equipo abordó los niveles de primaria y secundaria en cerca de cuatro mil centros escolares. El trabajo culminó con una publicación el año 1966, denominada: *Equality of Educational Opportunity Study*; conocido popularmente como el informe Coleman (Coleman et al., 1966).

Se trata de una investigación bastante extensa y con objetivos bien precisos, sin embargo trascendió, en primer lugar, por la gran polémica que despertó, debido a la fuerte crítica que realizaba al sistema escolar estadounidense. “El informe Coleman llegó a la conclusión de que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito del alumno una vez que se habían considerado los efectos de las variables familiares” (Creemers, 2001, p. 53). Obviamente, planteamientos como éstos ponían en cuestión la acción de un sistema escolar y no tardaron los cuestionamientos metodológicos o estudios más puntuales que intentaron demostrar la tesis contraria y señalar que había centros escolares con buenos resultados sobre las expectativas que se tenían de ellos.

Estos estudios fueron marcando una línea de trabajo que tuvo como referente principal el tema de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, también denominadas variables de salida (out put).

Mientras algunos autores tienden a situar el origen del movimiento de escuelas efectivas a partir del suceso citado, otros autores lo señalan sólo como un antecedente e indican que, a partir de ello, personajes como Edmonds, Brookover, Rutter y Reynolds, comenzaron a estudiar con mayor atención aquellos factores que podían vincularse de manera directa a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Más allá de las vacuas discusiones sobre los orígenes, lo cierto es que el Informe Coleman fue un hito fundacional en la discusión sobre los resultados escolares.

El origen, más allá de las polémicas respecto de la validez del estudio, generó líneas diversas de trabajo. Por una parte, los que asumieron de manera directa la validez de los resultados del informe Coleman, sin considerar el nivel escuela. Esta línea se potenció en lo que se ha denominado la perspectiva individualista o psicológica, que busca conocer los factores asociados al rendimiento, pero no los factores escolares, sino factores personales y no contextuales (Murillo, 2005).

También se reconoce una segunda línea, seguida fundamentalmente por aquellos que no dieron valor a los resultados del Informe aludido. Quienes siguieron este camino, concentraron sus primeros esfuerzos en descalificar y señalar deficiencias en el trabajo de Coleman. Este camino se desarrolló posteriormente, realizando estudios que abandonaron la mirada centrada sólo en los insumos de entrada y los resultados que se obtenía. Weber (1971), realiza un giro importante, al considerar los aspectos específicos que se daban en el interior de las aulas, lo que marcó una diferencia, ya que consideraba los procesos particulares de enseñanza.

A partir de este aporte se puede diferenciar entre los estudios de eficacia escolar de aquellos que relacionan los “in put” con los “outputs”; estos son los llamados estudios de productividad escolar, que no prestan atención a los procesos que tienen vida al interior de la escuela. Esta perspectiva de medir resultados, sin atención a los procesos, no han dejado de tener influencia hasta

nuestro tiempo, sin embargo es importante distinguirlos del movimiento que reseñamos acá. Esta perspectiva tuvo su auge en la década de los años setenta del pasado siglo, con las denominadas "escuelas prototípicas" o "inusualmente efectivas" (Edmonds, 1979); Weber (1971); (Brookover & Lezotte, 1977); o estudios denominados "proceso-producto". (Murillo, 2004).

4.2.1.2. Primera generación de estudios

Los primeros pasos de este movimiento se caracterizan por una aproximación más cualitativa mediante "estudio de casos"; es decir una mirada más específica a centros escolares y en especial a la acción en el aula. Entre las investigaciones llevadas a cabo bajo esos planteamientos, Murillo (2003) destaca las llevadas a cabo por el New York State Department of Education (1974, 1976), la de Ellis (1975), el estudio llevado a cabo por Wilder (1997), el conocido trabajo de Brookover & Lezotte (1977), el de Venezky & Winfield (1979), el organizado por Phi Delta Kappa (1980) y otros muchos.

Posiblemente la imagen más conocida del movimiento es aquella que permite extraer los famosos listados de factores. De hecho el ya señalado Weber, en su estudio de 1971 de cuatro centros de primaria con buenos resultados en las habilidades lectoras, en ambientes desfavorecidos socialmente, logró arribar a ciertos factores comunes entre estos centros. Los principales factores son reseñados por Murillo (2003) como:

- a) Fuerte liderazgo instructivo
- b) Buen clima escolar (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado)
- c) Tareas centradas en la enseñanza de la lectura
- d) Altas expectativas sobre los alumnos
- e) Enseñanza individualizada
- f) Uso del método fónico en la enseñanza de la lectura
- g) Evaluación constante del progreso de los alumnos

En la misma línea, R. Edmonds, a partir de trabajos desarrollados en Estados Unidos, llega a plantear los cinco factores que, dada la forma directa y simple de comunicarlos, alcanzan un grado de difusión muy amplia, estos señalan que las escuelas efectivas poseen en común:

- a) Un fuerte liderazgo
- b) Un clima de altas expectativas respecto de lo que los estudiantes pueden alcanzar en cuanto a rendimiento académico.
- c) Un ambiente de orden, sin embargo no llegan a ser excesivamente controladores o rígidos en el resguardo de la disciplina.
- d) Las acciones del centro están en función de alcanzar habilidades básicas y en torno a este objetivos se determinan sus prioridades.
- e) Existe monitoreo y control mediante evaluaciones permanentes del progreso de los estudiantes.

Es interesante observar una panorámica global de los aportes de esta generación. En la Tabla 4.1, presentamos un resumen de Purkey & Smith (1983), respecto de las características más importantes que esta primera generación nos ofrece.

Tabla 4.1: Características de eficacia escolar en la primera generación de estudios

Características de eficacia escolar	Weber (1971)	Venzky y Winfield (1979)	Brookover Yezotte (1979)	Brookover et al. (1979)	Rutter et al. (1979)	Californ. State (1980)	Glenn (1981)
Fuerte liderazgo	*			*		*	*
Clima ordenado	*				*		*
Altas expectativas	*		*	*	*	*	*
Evaluaciones frecuentes	*					*	*

Tabla 4.1: Características de eficacia escolar en la primera generación de estudios (continuación)

Características de eficacia escolar	Weber (1971)	Venzky y Winfield (1979)	Brookover Yezotte (1979)	Brookover et al. (1979)	Rutter et al. (1979)	Californ. State (1980)	Glenn (1981)
Orientado al rendimiento		*		*	*	*	
Atmósfera de cooperación		*			*		*
Metas orientadas a destrezas básicas			*				*
Formación del profesorado		*				*	
Maximización del tiempo de aprendizaje			*	*	*		
Refuerzo				*	*		
División en grupos				*	*		

Fuente: Purkey & Smith (1983)

Cabe destacar que el liderazgo aparece como uno de los elementos que caracteriza a estos centros considerados como eficaces. Ese factor de liderazgo, atribuido al director del centro, se irá desarrollando conforme a las nuevas generaciones de la educación efectiva vayan ampliando sus estudios en distintos países.

4.2.1.3. Segunda generación de estudios

Suele denominarse a esta segunda generación de estudios de eficacia escolar, como una etapa de “consolidación” y tienden a datarla entre los años 1979 y 1986 (Murillo, 2003, p. 58). La fecha de inicio de esta etapa (1979), se propone a partir de una serie de trabajos relevantes para el movimiento como el de Venezky & Winfield (1979) que analizan en profundidad dos centros de educación primaria urbanos y señalan que las diferencias entre ellos están

dadas por el “liderazgo sobre el currículum” y la eficiencia instructiva” (Murillo, 2005. p. 54). Si bien este mismo año se hicieron públicos los datos de Edmonds, se entienden como resultado de la primera fase.

Para esta nueva etapa resulta clave el aporte de Rutter, en su trabajo denominado “Fifteen Thousand Hours”, realizado en doce escuelas de secundaria de la ciudad de Londres. El título refleja las horas que los estudiantes pasan en la escuela a lo largo de su vida e intenta descubrir los efectos que este tiempo tiene sobre los individuos logran aprender.

Los principales aportes de este trabajo se pueden clasificar en dos niveles. El primer nivel se relaciona con la enseñanza y manejo de la clase: preparación del profesor, manejo de reglas y disciplina en el aula, etc. El segundo nivel, en cambio, se refiere a las variables de la organización, es decir, a la escuela en su conjunto: tamaño, ubicación y lo que Rutter destaca como “ética escolar”, para referirse al conjunto de valores y principios educativos que sostienen y que son los que animan y conducen a esa comunidad educativa (Gonoach et al., 2006).

El otro suceso que marca esta segunda fase es la publicación del estudio “School Social Systems and Student Achievement”, del norteamericano Brookover, el mismo año. Hasta ahora el tipo de estudios realizados consideraban fundamentalmente variables de “proceso-producto” y paralelos a los “estudios de casos”. Este estudio realiza una innovación al incorporar variables que pueden entenderse como de “proceso”, como la “estructura social de la escuela y “clima social del centro”. (Murillo, 2003). Otro aporte significativo es el uso de instrumental estadístico para muestras de mayor tamaño, dando mejor sustento a los hallazgos realizados y una mayor amplitud al concepto de “resultados” que hasta ese momento se utilizaba, agregando a los resultados de lectura y matemáticas el autoconcepto del estudiante y su autoconfianza.

Sin embargo, estos dos estudios no agotan lo fructífero de esta etapa. También destacan otros dos estudios que tuvieron relevancia en el área. Se trata, en primer lugar, de la investigación Junior School Project de Mortimore (Murillo, 2003) y luego, el trabajo Louisiana School Effectiveness Studies (LSES)

(Teddle & Stringfield, 1993) que con sus cinco fases (LSES-I a V) se desarrolló durante toda la década de los 80 y, con algunos altibajos, hasta la actualidad (Murillo, 2003).

Entre los aspectos más relevantes de esta etapa y que da sentido a la idea de consolidación del movimiento y sus principales planteamientos, es la claridad que arroja respecto del efecto de la escuela efectivamente al considerar de manera más detallada las variables de proceso y al utilizar instrumentos estadísticos que aseguran la aceptación de sus hallazgos en la comunidad científica. En este contexto, el liderazgo como factor de proceso, también recibe una ratificación considerable.

4.2.1.4. Tercera generación de estudios

Esta es, al menos hasta esta revisión, la última fase de los estudios de eficacia escolar y su punto de partida ha sido la expansión de la perspectiva. Esta etapa está caracterizada por los estudios de multinivel y la combinación de estudios cuantitativos y cualitativos, superándose una eterna controversia y aceptándose variadas alternativas metodológicas que puedan dar cuenta del suficiente rigor científico. Dada la extensión de los estudios, se caracterizan por la sofisticación de los diseños muestrales. Otra novedad de esta etapa es el incremento de las evaluaciones nacionales y la elaboración de modelos comprensivos para explicar la idea de eficacia escolar. Así lo reseña Muñoz-Repiso: “Y así en la actualidad se ha llegado a la elaboración de los modelos comprensivos de eficacia escolar, que tienen características básicas en común: en primer lugar todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis, alumno, aula, escuela, y contexto; en segundo lugar, recogen no sólo lo que se sabe como resultado de la investigación empírica, sino también los factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia” (Muñoz-Repiso, 2000, p.16).

Es importante advertir que en esta última etapa se considera la incorporación de factores de proceso – al igual que en la segunda generación - y en muchos casos de manera hipotética, es decir que pueden probarse o no a partir de los resultados de las investigaciones. El liderazgo y las dimensiones que lo componen tienen un enorme valor, en especial para la presente investigación

que trata precisamente de proponer un modelo en relación al factor liderazgo y las dimensiones que puedan probarse con mayor incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes de centros escolares básicos en Chile.

4.2.2. Estudios de eficacia escolar en Iberoamérica

Fruto del desarrollo ya expuesto, no resulta extraño la necesidad de considerar lo realizado en un contexto más próximo. Tal como se advirtió en la última generación, los estudios de eficacia escolar se extienden a una gran variedad de países. La consideración de las investigaciones de eficacia escolar ha llegado a los países de Iberoamérica, no exenta de críticas. Así, Fabara (2003) pone en cuestión la adopción mecánica de modelos elaborados en otros países. A su juicio “la investigación sobre eficacia escolar se ha desarrollado, preferentemente, en países de corte anglosajón tales como Reino Unido, Países Bajos, Australia, Canadá, Estados Unidos, Hong Kong, etc.; y ha sido en esos mismos países donde más claramente han incidido sus resultados en la toma de decisiones educativas. Otros países con menor tradición en esta línea de trabajo también han recibido una fuerte influencia, pero en este caso no de los resultados de las investigaciones realizadas en el país, sino a partir de una traslación, en ocasiones acrítica, de los resultados encontrados en otros contextos.

En respuesta a estos planteamientos críticos, algunos investigadores hispanoamericanos crean el año 2000 un grupo de investigación entre países latinoamericanos y España junto a una red de colaboración con el fin de desarrollar investigación bajo los parámetros del movimiento de eficacia escolar y mejora en la escuela. El primer y gran aporte de esta iniciativa estuvo disponible el año 2003, cuando se edita en Bogotá, Colombia, un compilado de estudios sobre eficacia escolar en la región. Este trabajo se conoce como, “La investigación de eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional sobre el estado del arte”. Este trabajo llega a dos conclusiones fundamentales que resumimos a continuación:

- a) Al contrario de lo que se maneja en el ambiente, en la región se ha realizado un buen número de investigaciones sobre eficacia escolar de alto nivel. Sin embargo estos trabajos se concentran en países con

mayor tradición investigativa y por lo tanto no hay información homogénea. Por otra parte, la difusión de estos trabajos ha sido escasa y por ello su impacto también ha sido menor.

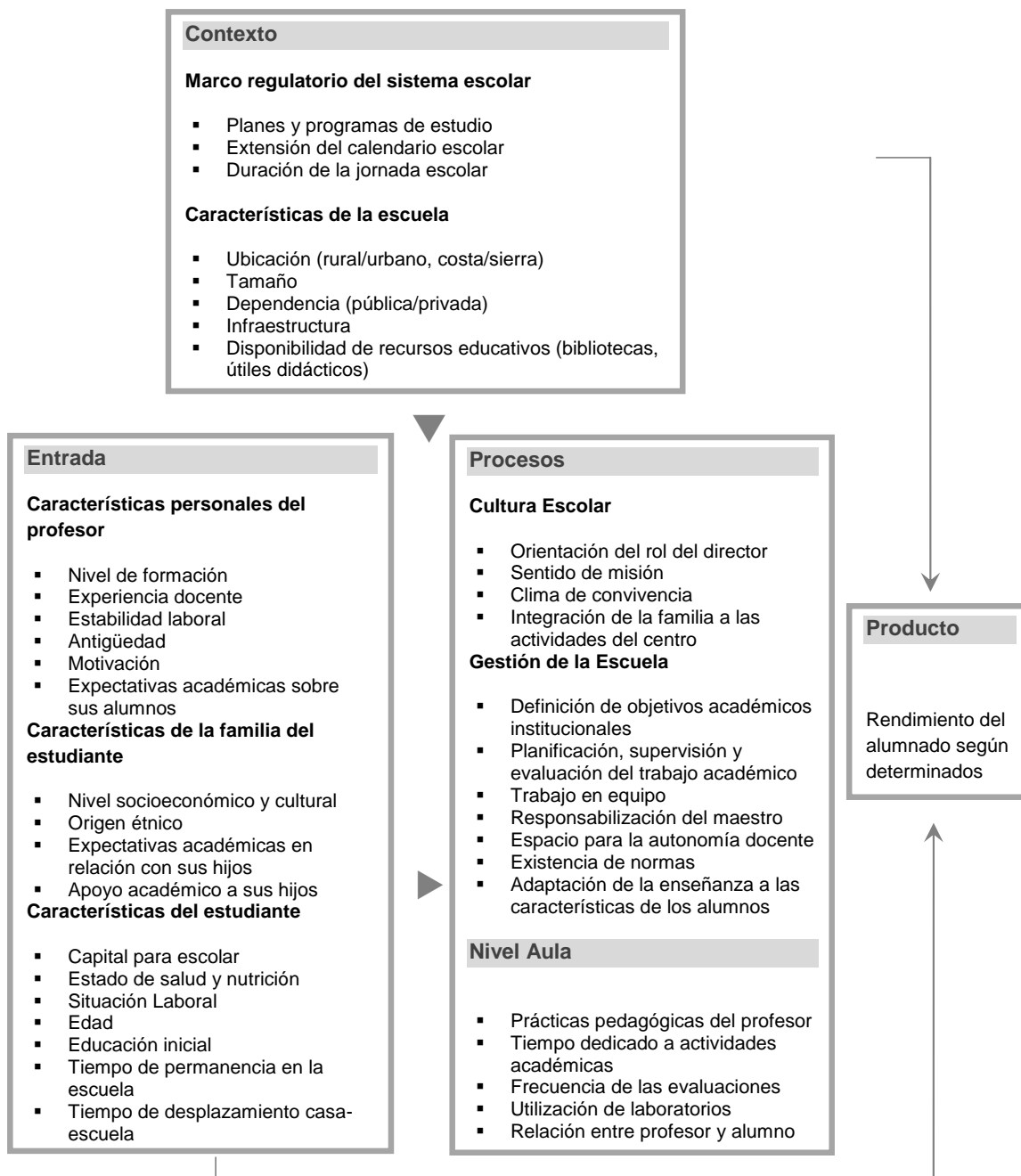
- b) Existe alta coincidencia entre los factores encontrados en las investigaciones de esta región con los hallazgos de las investigaciones más tradicionales e iniciales del movimiento de eficacia escolar. Sin embargo, también se pueden advertir elementos distintivos de la zona: en la región las características referidas a los docentes, en especial aquellas relativas a las condiciones laborales y las de formación inicial y permanente. Las diferencias en estos aspectos pueden marcar diferencias en los resultados que se obtienen.

En la Tabla 4.2 se ofrece un resumen de los temas decantados por doce investigaciones de la región.⁴ A su vez, en la Figura 4.1 se expone un resumen realizado por Martinic & Pardo (2003) sobre los factores asociados a la eficacia escolar identificados en Iberoamérica.

⁴ Las investigaciones revisadas son: Himmel et. al (1984), Muñoz-Repiso et. al. (1995), Concha (1996), Herrera & López (1996), Castejón (1996), Cano (1997), Piñeros & Rodríguez (1998), Muñoz-Repiso et. al. (2000), LLECE (2001), Barbosa & Fernandes (2001), Murillo (2004b), Raczynski & Muñoz (2005).

Tabla 4.2: Doce investigaciones de eficacia escolar en Iberoamérica: los principales factores encontrados

	Himmel et. al. (2005)	Muñoz- Reposio et. al. (1995)	Concha (1996)	Herrera & López (1996)	Cano (1997)	Castejón (1996)	Piñeros & Rodríguez (1998)	Muñoz- Repiso et. al. (2000)	LLECE (2001)	Barbosa & Fernandes (2001)	Murillo (2004b)	Raczynski & Muñoz (2005)
Factores Escolares												
▪ Clima Escolar	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
▪ Infraestructura	X	X	X		X		X	X		X		X
▪ Recursos de la Escuela	X		X	X	X	X	X		X	X		X
▪ Gestión económica del centro	X	X	X		X		X	X				X
▪ Autonomía del centro				X				X				
▪ Trabajo en equipo		X	X	X	X	X		X			X	
▪ Planificación		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
▪ Participación e implicancia de la comunidad educativa	X		X	X		X	X	X		X	X	X
▪ Metas compartidas		X	X	X	X	X		X			X	X
▪ Liderazgo												
Factores de aula												
▪ Clima del aula		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
▪ Dotación y calidad del aula	X			X	X		X			X		X
▪ Ratio maestro-alumno					X			X	X			
▪ Planificación docente (trabajo en aula)	X		X	X	X	X		X			X	X
▪ Recursos curriculares	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X
▪ Metodología didáctica			X	X	X			X			X	X
▪ Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno												
Factores asociados al personal docente												
▪ Cualificación del docente								X		X		
▪ Formación continua					X			X		X		
▪ Estabilidad				X	X			X				X
▪ Experiencia	X	X	X	X	X			X	X			
▪ Condiciones laborales del profesorado	X			X	X	X		X				
▪ Implicación	X		X	X	X	X		X	X			
▪ Relación maestro-alumno	X		X	X	X	X		X			X	
▪ Altas expectativas	X			X	X			X		X	X	X
▪ Refuerzo positivo												



Fuente: Martinic & Pardo (2003)

Figura 4.1: Resumen de los factores de eficacia escolar encontrados como significativos en Iberoamérica

Finalmente es importante reseñar las principales características de las investigaciones de eficacia escolar en Iberoamérica. Para esto se siguen de manera más directa los aportes de Murillo, en el trabajo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, denominado

“Eficacia Escolar y Factores Asociados; en América Latina y el Caribe”, del año 2008 (Blanco et al, 2008).

Se relevan cuatro características fundamentales:

- a) **Carácter eminentemente aplicado:** este aspecto encuentra su explicación en la gran necesidad de mejoramiento de los sistemas escolares, de manera que existe menos interés por la elaboración teórica y urgencia por encontrar elementos que puedan ayudar a mejorar la realidad. Esto explica también la escasa difusión internacional, es decir fuera de la región, que han tenido los no pocos estudios realizados.
- b) **Énfasis en la equidad:** los investigadores revelan una gran preocupación social, dada la difícil situación en la que trabajan. Por otra parte existe una gran confianza en la educación como camino para la superación de la pobreza, a veces un tanto excesiva dadas las posibilidades reales. Muchos estudios se focalizan en realidades más vulnerables, ejemplo de ello es el destacado estudio realizado en Chile, denominado “¿Quién dijo que no se puede?: escuelas efectivas en sectores de pobreza”. Con la idea de extraer buenos ejemplos para su adopción en realidades similares.
- c) **Múltiples y diversas influencias teóricas:** este hecho no ha dejado de causar controversias ya que se cuestiona la facilidad con la que se acogen o se adoptan los hallazgos de otras realidades sin mayor crítica. Una de las líneas más controvertidas, aplicadas en la región, son los estudios de productividad educativa, confundidos, en muchos casos, como estudios de eficacia escolar.
- d) **Conexión íntima con el desarrollo de la educación y la investigación:** Para fundar este punto se llega a correlacionar los índices de desarrollo humano (UNESCO/OREALC, 2001) con el número de investigaciones de este tipo, señalándose que en los países de más alto desarrollo: Chile, México, Colombia, Argentina y Brasil, los estudios son muy numerosos, no así en Centroamérica.

4.2.3. Estudios de eficacia escolar en Chile

En diversas publicaciones de los últimos años se parte reconociendo el hecho de las escasas investigaciones sobre eficacia escolar en Chile y en especial lo reciente que resulta esta perspectiva; de hecho el año 2003, en la Revisión Internacional sobre el Estado del Arte, referida a la Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica, se reconocen sólo cuatro investigaciones realizadas en Chile sobre la materia:

- Himmel, E. et al (1984). Análisis de la influencia de los factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios. Documento de trabajo N° 175. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis de Magister en Educación con mención en Administración educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V., S. Bralic & K. Strasser. (en prensa). Diseño, Implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar. Proyecto Fondecyt N° 1980590. Santiago de Chile.

Las variables y dimensiones de estos estudios se resumen a continuación:

- | | | |
|--------------------------------|---|--|
| ▪ Gestión de la escuela | { | ▪ Sentido de Misión |
| | | ▪ Existencia de normas |
| | | ▪ Clima escolar |
| | | ▪ Estructura organizacional |
| | | ▪ Sistema Administrativo |
| ▪ Rol del Director | { | ▪ Capacidad de dar orientación |
| | | ▪ Ejercer liderazgo |
| | | ▪ Expectativas positivas sobre los alumnos |
| | | ▪ Buena formación |

▪ **Características pedagógicas del profesor**

- Buena inserción en la vida escolar
- Expectativas positivas sobre los alumnos
- Metodologías en clases atractivas y eficaces
- Buena relación con los alumnos en clases
- Uso de recursos de Enseñanza-Aprendizaje
- Uso eficaz del tiempo
- Refuerzo positivo hacia los alumnos

Posterior a estos estudios, se identifican dos de los trabajos más destacados y de mayor difusión en Chile. El primero de éstos fue desarrollado durante los años 2002 y 2003, por UNICEF: Bellei, C. & Pérez, L.M.; y el equipo de asesorías para el desarrollo: Raczynski, D. y Muñoz, G. Este estudio fue publicado en marzo del año 2004, con el nombre “escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?”. Asumiendo por completo los elementos de eficacia escolar y con una buena síntesis de ellos, los autores se plantean desafíos de más alto rango en este trabajo y así lo señalan desde el inicio: “A diferencia de la investigación tradicional de escuelas efectivas, que identifica factores que se asocian a altos rendimientos escolares de los niños y que produce lista de factores asociados, este estudio entiende el proceso educativo como un proceso integrador, orgánico; el resultado de un sistema complejo, donde las interacciones entre los varios componentes son tanto o más importantes que los efectos individuales y aislados de cada componente” (Raczynski & Muñoz, 2005, p.5).

No obstante esta mirada diferente y al parecer distante de aquellos estudios que culminan en listados de factores de eficacia, este trabajo presenta sus conclusiones a manera de “claves que explican los buenos resultados” y que finalmente los autores ofrecen en un resumen de ocho enunciados:

- a) Nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente.

- b) La gestión institucional de estas escuelas está centrada en lo pedagógico, el aprendizaje de los alumnos está en el centro de su accionar.
- c) Directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia los padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.
- d) Claves de buenos resultados con raíz en la gestión pedagógica, están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismos y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.
- e) Los buenos resultados se explican por claves a partir de las prácticas pedagógicas, entre éstas destacan:
- Clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos
 - Con propósitos claros
 - Estructura
 - Ritmo
 - Alto aprovechamiento del tiempo
 - Exigentes
 - Refuerzos positivos
 - Evaluación y retroalimentación regular de los aprendizajes
 - Priorizan: comprensión lectora expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños.
- f) Escuela – padres y apoderados: una alianza que se construye.
- g) Los buenos resultados se han construido desde la experiencia y práctica, más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados.

- h) En las escuelas que despegaron se detecta una mezcla entre impulso externo y factores internos.

El segundo estudio, se denomina: “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza”, fue realizado íntegramente por el equipo de Asesorías para el Desarrollo durante los años 2003 y 2004.

Sin embargo, un trabajo posterior desarrollado por Raczynski & Muñoz (2005), presenta una síntesis con siete estudios de eficacia escolar, algunos de ellos fueron considerados estudios más genéricos en trabajos previos. De todas maneras presentaremos una síntesis más esquemática de ellos en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3: Síntesis de los estudios de eficacia escolar en Chile

Autor	Síntesis	Factores de eficacia
Himmel et al (1984)	Considera factores del hogar y perturbadores del proceso sobre resultados (Prueba PER 4° y 8° / esta prueba es el antecedente de la actual prueba SIMCE)	<p>Liderazgo académico del director</p> <p>Ausencia de problemas disciplinarios</p> <p>Altas expectativas sobre el logro académico de los estudiantes</p> <p>Objetivos de instrucciones claros y medibles</p> <p>Logro de destrezas básicas</p> <p>Objetivos básicos elaborados en conjunto por el director y los docentes.</p>
Zárate (1992)	Recoge testimonio de directores de la Región Metropolitana de Chile con buenos resultados en Prueba SIMCE y Prueba de Aptitud Académica	<p>Objetivos institucionales claros y conocidos por docentes, alumnos y padres</p> <p>Política de perfeccionamiento en servicio</p> <p>Clima positivo</p> <p>Mística y compromiso institucional</p> <p>Libertad para organizar los procesos de aprendizaje, determinar metodología y procesos de evaluación</p> <p>Aparato administrativo funcional y flexible al servicio de la iniciativa y creatividad docente</p> <p>Ambiente de disciplina</p> <p>Procedimiento para evaluar la acción docente y rendimiento escolar con retroalimentación para la toma de decisiones</p> <p>Expectativas de alto rendimiento</p> <p>Interacción respetuosa profesor alumno</p> <p>Preocupación por selección de profesores.</p>
Concha (1996)	Se considera los resultados positivos (SIMCE) de 32 escuelas vulnerables socialmente	<p>Gestión administrativa</p> <p>Liderazgo del director</p> <p>Relaciones escuela-sostenedor y Escuela Ministerio de Educación</p> <p>Contexto familiar</p>

Tabla 4.3: Síntesis de los estudios de eficacia escolar en Chile (cont.)

Autor	Síntesis	Factores de eficacia
Sancho, Arancibia & Smith (1997)	Estudia escuelas de dependencia municipal y privada con subvención pública, estas escuelas tienen rendimientos destacado en la prueba SIMCE (4° año de E. Básica – 1996) – Recoge opiniones de los actores respecto de escuelas efectivas.	<p>Sentido de misión</p> <p>Metas y objetivos propios</p> <p>Mística y profesionalismo de los docentes</p> <p>Autonomía Técnico-pedagógica</p> <p>Uso efectivo de los recursos pedagógicos</p> <p>Combinación entre metodologías tradicionales e innovadoras</p> <p>Liderazgo del director</p> <p>Limpieza, orden y disciplina</p> <p>Profesores y padres con alto niveles de satisfacción</p> <p>Alumnos asisten con entusiasmo</p>
Mena, Prieto & Egaña (1999)	Este es un estudio cualitativo. En él se defiende el concepto de eficacia escolar como la “capacidad de crear y diseminar un imaginario convocante”.	<p>Se comparte el poder</p> <p>Existe participación para todos</p> <p>Se define el rumbo en conjunto, pero el norte está en el aprendizaje de los estudiantes, padres, profesores y comunidad</p> <p>Gestionan el tiempo (sin desesperarse)</p> <p>Se apoyan y negocian apoyo con otros, con alianzas que benefician el aprendizaje.</p>
Arancibia et al (2000)	Propone la generación de indicadores para dar cuenta de las variaciones intermedias de cómo funcionan las escuelas.	<p>Plantea indicadores para distinguir escuelas que son efectivas de las que no lo consiguen. Para ello recoge información de Padres y profesores.</p>
Eyzaguirre (2004)	Considera 10 elementos a partir de la experiencia de la autora y en base a revisiones bibliográficas	<p>Convicción de poder alcanzar altos rendimientos en sectores vulnerables</p> <p>Importancia de la instrucción académica</p> <p>El contexto de pobreza no provoca una educación distinta (en esencia)</p> <p>Focalización de los proyectos</p> <p>Sentido de urgencia</p> <p>Cultura de esfuerzo</p> <p>Enriquecer el currículo</p> <p>Uso de métodos ya probados</p> <p>Permanente evaluaciones externas</p> <p>Ambiente en orden y trabajo personalizado.</p>

Fuente: Pérez et. al. (2004), Raczynski. & Muñoz (2005)

4.2.4. Síntesis de los estudios de eficacia escolar

Finalmente, luego de esta síntesis de las diversas etapas y los aportes de los estudios de eficacia escolar, es conveniente señalar algunas conclusiones importantes para este trabajo, en la perspectiva de la relación de este núcleo investigativo con la temática del liderazgo escolar:

- a) La dimensión del liderazgo del director en general es señalado en forma clara y directa por al menos tres de los siete estudios abordados. Entre ellos se encuentran los de Himmel, Concha y Sancho.
- b) Sólo el estudio de Himmel hace una referencia explícita al liderazgo pedagógico del director.
- c) Otros aspectos relativos al liderazgo y procesos de gestión como apoyo al trabajo pedagógico; la definición de un rumbo claro y la mantención de un clima adecuado para el trabajo escolar.

4.3. El lugar del liderazgo en la efectividad de las escuelas

A pesar de las similitudes entre los estudios que se desprenden de las investigaciones presentadas, éstas no están carentes de diferencias entre sí. Una de las principales diferencias que se presentan en los estudios sobre eficacia escolar es el lugar que ocupa el liderazgo educativo. Así lo señala Creemers: “Existen evidentes puntos comunes entre los hallazgos de los estudios británicos y norteamericanos, y entre los estudios anteriores y los principales estudios de los finales de los ochenta. También se pueden encontrar claras diferencias. Por ejemplo la naturaleza del liderazgo eficaz parece ser algo distinto en los Estados Unidos y en el Reino Unido. La investigación llevada a cabo en Estados Unidos destaca la importancia de un liderazgo fuerte del director, pero, en el Reino Unido, la eficacia se relaciona con el liderazgo ejercido por el director y el sub director, y también con la participación de los profesores en la toma de decisiones.” (Creemers, 2001, p.58).

Es decir, en el caso de los trabajos del Reino Unido se advierte con suficiente claridad el progreso hacia la más reciente denominación del liderazgo que

remarca una perspectiva más “compartida”, “distribuida” (Spillane, 2005) o “diseminado” (Hargreaves, 2005).

El liderazgo juega un papel clave en la eficacia y la mejora de las escuelas. Los resultados que nos ofrece la literatura internacional muestran que en la mayoría de los países estudiados los directores eficaces ejercen una influencia indirecta, pero poderosa, sobre la eficacia de la escuela y sobre el logro de sus estudiantes (Harris & Muijs, 2002; Hallinger & Heck, 1998).

La evidencia no destaca un estilo de liderazgo en particular como más eficaz, pero sugiere que el liderazgo distribuido y participativo puede resultar más que el modelo tradicional de director autoritario en el que a menudo se hace énfasis desde las administraciones (Maden & Hillman, 1993; Harris & Chapman, 2001; Harris & Muijs, 2002).

El liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran es de tipo instructivo: es decir, los directores eficaces se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que en otros aspectos, como los de tipo administrativo, por ejemplo (Himmel et. al., 1984).

En síntesis, el factor liderazgo constituye uno de los ejes centrales en los estudios de eficacia escolar, desde las primeras fases de este movimiento, en donde se revela como un factor esencial, hasta los estudios de última generación, que han permitido tratar en forma específica y profundizar en distintas dimensiones y/o aproximaciones.

Capítulo 5

Liderazgo, efectividad
organizacional y logro
escolar

5.1. La efectividad de las organizaciones: ¿de qué se trata?

El fenómeno del liderazgo adquiere características y perspectivas muy especiales. La búsqueda creciente de la efectividad de las organizaciones, en especial de las escuelas, pone a quien formalmente la conduce a unos desafíos mayores en nuestro tiempo.

En el texto *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* de Kenneth Leithwood, publicado en 2009 en Santiago de Chile, el autor parte con un interesante resumen para responder a la pregunta ¿qué sabemos sobre el liderazgo educativo? Se trata de cuatro afirmaciones que concentran las conclusiones más relevantes de los trabajos realizados sobre el tema en los últimos años; pues bien, la primera de ellas señala: El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar. Bajo esta afirmación, el autor reconoce los avances realizados para encontrar en esta dimensión del trabajo escolar una posibilidad de explicación y a la vez de intervención para el futuro trabajo. Su planteamiento conclusivo en este apartado es que, pese a ciertos problemas conceptuales y metodológicos que ha presentado la investigación, el impacto del liderazgo educativo sobre el desempeño escolar es empíricamente demostrable.

En este capítulo se presenta la relación entre el liderazgo de los directores de centros escolares y los logros que las organizaciones obtienen. Se asume el concepto de “logro escolar” para incorporar distintas opciones de ponderar los resultados que obtienen las escuelas. En algunos casos la medida se refleja en las percepciones de los propios actores de la organización (autoeficacia percibida) y en otras se refiere a datos más cuantitativos, principalmente los resultados de aprendizajes de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas (por lo general de lenguaje y matemática).

Para plantearse la efectividad de las organizaciones, en general, y de las escolares, en particular, sin duda hay que acudir a los fines que ellas tienen planteados por la sociedad y/o los que han asumido por su propia iniciativa a partir de sus propios valores e intereses. Sin querer realizar un análisis exhaustivo de las organizaciones escolares, el objetivo es entender cómo se puede evaluar el cumplimiento de los objetivos de las escuelas y en definitiva

responder a las preguntas: ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos a la “efectividad de las escuelas”? y ¿cómo se puede evaluar la efectividad de las escuelas?

5.1.1. ¿Qué son las organizaciones escolares y qué persiguen?

Más allá del ámbito escolar, las organizaciones son definidas por la RAE, como *asociaciones de personas reguladas por un conjunto de normas en función de determinados fines*.⁵ Lo cual señala, desde el propio concepto, la idea de que las organizaciones tienen una orientación pragmática, se crean y operan con fines bien determinados que permiten a las personas, agrupadas o en sociedad, lograr objetivos que individualmente no podrían alcanzar.

Sin embargo, el tema no es tan sencillo. Si el concepto de “efectividad” ya resulta complejo para las organizaciones, en general, cuando nos aproximamos al mundo escolar el asunto se complica aún más y las palabras asociadas, el uso de términos trasladados de un contexto a otro, complican enormemente la tarea de proponer una definición o de precisar cuáles serían las señas de una escuela efectiva o eficaz. Pero, por otra parte, también se ha trabajado enormemente en las últimas décadas por precisar los conceptos y por encontrar elementos de mayor sustento científico.

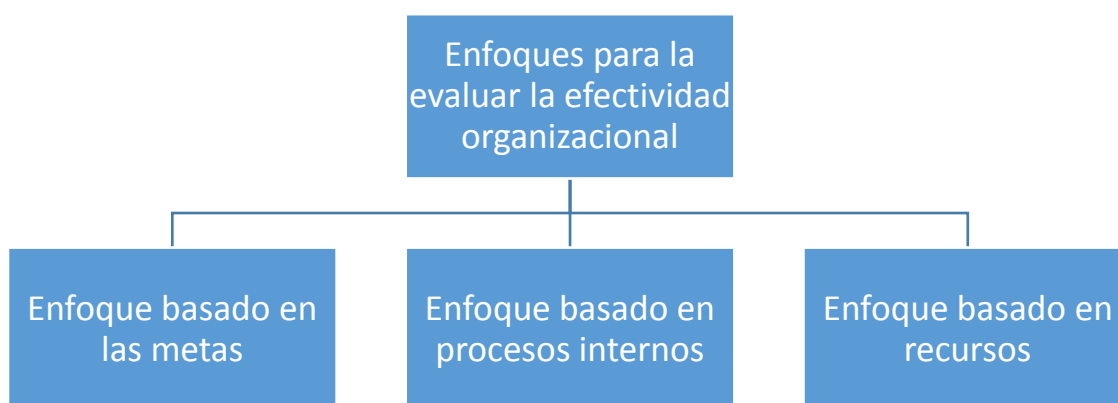
En el sentido más esencial y a partir de esta definición, la efectividad de la organización escolar estará dada por el logro de los fines u objetivos para los cuales fue creada o los que ella misma se propone para su funcionamiento y al que adhieren los usuarios cuando se incorporan. Siguiendo esta línea, la escuela es una organización de la sociedad que busca cumplir la tarea formadora que requiere para que las personas se incorporen adecuada y progresivamente a ella. Ésta logra su objetivo como organización cuando alcanza los propósitos que le plantea la sociedad, en general, y los específicos o complementarios que ella misma se ha fijado: busca entregar las herramientas necesarias para que las personas se integren y contribuyan a la

⁵ Obtenido de la página web de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/>, el 3 de febrero de 2012.

sociedad. Cuando esto se logra, se puede decir que la escuela cumple como organización; lo complejo es la evaluación de este objetivo.

5.1.2. Enfoques para evaluar la eficacia de las organizaciones

Dado que no existe acuerdo de cómo evaluar los resultados de una organización y mientras algunos sólo aceptan como resultados aquello que es posible medir y sobre lo cual se pueden plantear metas cuantificables, otros señalan que estas aproximaciones son restringidas y dejan fuera muchos elementos esenciales que las escuelas trabajan conscientemente y que no son reconocidos. Para tratar de enfrentar esta situación y avanzar de manera más directa se acude a la perspectiva de los enfoques que numerosos autores han asumido y que permite mirar de manera más integral la evaluación de los logros que alcanzan las organizaciones y específicamente las escuelas. Una síntesis de ellos podemos apreciar en la Figura 5.1.



Fuente: Elaboración propia, basado en Daft, 2007

Figura 5.1: Enfoques para la evaluación de la efectividad organizacional

a) Enfoque basado en metas:

Consiste en identificar con claridad las metas de producción de la organización. Esta perspectiva se basa en la lógica de la planificación racional, en donde las metas se establecen con anterioridad y se especifican los indicadores que permitirán realizar la evaluación, una vez desarrollados los procesos propios del giro. Las metas pueden estar definidas como niveles de producción,

satisfacción de los usuarios o clientes, cantidad de productos fabricados o vendidos, etc.

b) Enfoque basado en los procesos internos:

Este caso del criterio para evaluar la eficacia de la organización está dado por lo que Daft (2007) denomina “salud y eficiencia interna”, y con ello se refiere al cómo ésta funciona; en este caso no hay una preocupación por el entorno y la referencia a los recursos es también a los que ya se poseen internamente. En este sentido, un criterio para evaluar la eficacia puede estar dado por el nivel de satisfacción y felicidad de los empleados, lo que a su vez, según esta perspectiva estará reflejando la “buena salud” institucional; Daft señala que existen siete criterios para determinar a una organización efectiva, según este enfoque de procesos internos:

- 1) Sólida cultura corporativa y clima laboral positivo.
- 2) Espíritu de equipo, lealtad del grupo y trabajo en equipo.
- 3) Compañerismo, confianza y comunicación entre los trabajadores y los directivos.
- 4) Toma de decisiones cercanas a las fuentes de información.
- 5) Comunicación vertical y horizontal sin distorsiones.
- 6) Recompensas a directivos por desempeño y desarrollo de los subordinados.
- 7) Interacción entre la organización y sus partes.

Este enfoque es cuestionado básicamente por dos factores significativos; uno de ellos es la falta de objetividad a la hora de ponderar los resultados pues sólo se observa lo que se denomina la “salud interna” y ésta sería el reflejo de su eficacia y, por otra parte, la falta de relación con el entorno que siempre constituye un elemento muy significativo para las organizaciones.

- c) Enfoque basado en recursos:** Desde una perspectiva basada en recursos la efectividad organizacional está definida como la capacidad de la organización, en términos relativos o absolutos, para obtener recursos escasos y valiosos e integrarlos y administrarlos exitosamente.

En este caso existen algunos criterios para evaluar la efectividad de la organización en base al uso de los recursos; estos se pueden distinguir, según Daft (2007) de la siguiente forma:

- Posición de negociación: se entiende como la capacidad para rescatar o conseguir desde el entorno los medios necesarios para desarrollar su labor. Estos medios son todos los que requiera, económicos, humanos, etc.
- Capacidad de los gestores para conocer e interpretar la situación del entorno en el que se desarrolla la labor de la organización.
- Capacidades gerenciales para utilizar los recursos tangibles e intangibles en pro de alcanzar los fines organizacionales en un nivel superior o de excelencia.
- Capacidad de leer adecuadamente los cambios del entorno y responder adecuadamente a ellos.

Se trata entonces de maximizar la gestión en la obtención y el uso de los recursos para lograr los fines últimos de la organización.

5.1.3. Hacia un enfoque integrado para evaluar la eficacia de las organizaciones

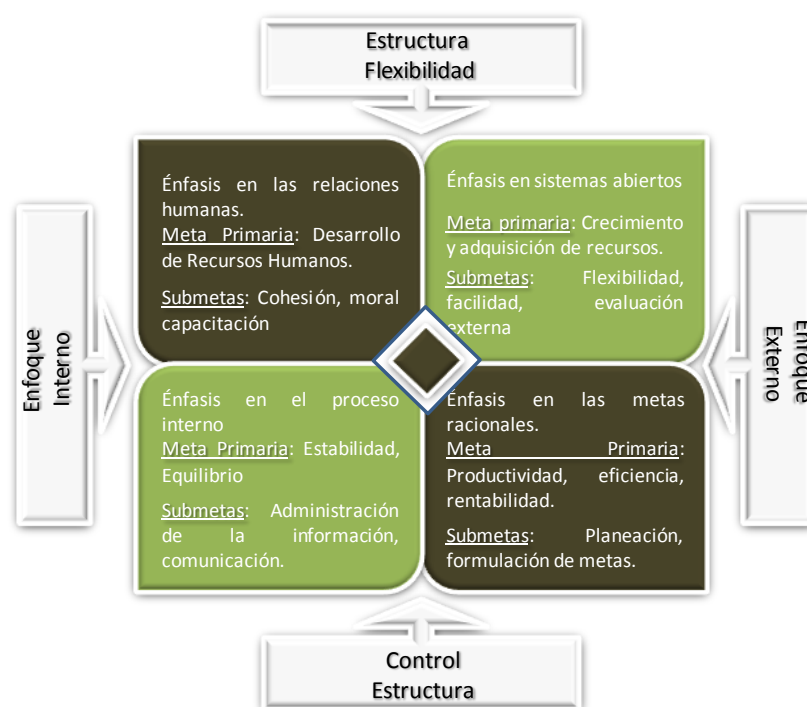
A partir de lo anterior, cabe integrar las distintas perspectivas expuestas, de manera que trabajadas en su conjunto ayudan a una comprensión mejor del tema y especialmente a comprender los espacios en los que se encuentran las organizaciones, sin dejar de reconocer que existen otras posibles miradas.

Por lo anterior, como indica Daft (2007), se comenzó por trabajar en un listado de “indicadores de desempeño”, habitualmente utilizado en el ámbito de las organizaciones, tanto por parte de los directivos como de los investigadores de esta área, luego éstos fueron presentados a un “panel de expertos”, quienes tuvieron que calificarlos según las similitudes que presentaban. Considerando este trabajo se rescataron dimensiones subyacentes, a partir de los valores directivos que entran en competencia en la organización.

Por una parte se origina la *dimensión organizacional*, representada en el eje horizontal en la Figura 5.2, cuyos polos se extienden entre la perspectiva interna y externa. Se enfatiza lo interno, toda vez que se trabaja con mayor fuerza en las relaciones humanas del equipo y se intenta fortalecer a ese equipo o hay apertura a lo externo cuando se busca atraer nuevos recursos del entorno. Además el esquema expone las que serían las metas fundamentales y las secundarias, según se encuentre en el cuadrante interno o externo.

Por otra parte está la *dimensión de estructura*, dibujada en la vertical de la Figura 5.2. Representan los criterios que proponen desde una mayor flexibilidad a un énfasis mayor en el control.

Las combinaciones entre estos criterios están luego desarrolladas con más detalle al definirse en cada cuadrante una “meta primaria” y luego “submetas”; con estos datos se puede apreciar las combinaciones posibles para comprender los énfasis u opciones de una determinada organización o para definir los que se pretenden aplicar en la propia.



Fuente: Richard (En González, M. R. 2008)

Figura 5.2: Enfoques hacia los valores de la efectividad de las organizaciones

En definitiva, cuando se plantea la tarea de evaluar la efectividad de las organizaciones se encuentra con un propósito complejo, dada la necesidad de contar con instrumentos que recojan esa complejidad y aún así hay que tener la suficiente tolerancia para saber que los resultados no estarán exentos de limitaciones.

5.2. La efectividad organizacional a partir de la autoeficacia percibida

Las investigaciones de las últimas décadas han generado una amplia aplicación de esta perspectiva al contexto de las organizaciones. El planteamiento básico señala que no es suficiente con “*ser capaz de*”, previamente (si se quiere tener éxito o mayores probabilidades de...) es necesario “*juzgarse capaz de*” y tal como afirman, Chiang, Núñez & Huerta: La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales (Chiang, Núñez & Huerta, 2005, p. 63).

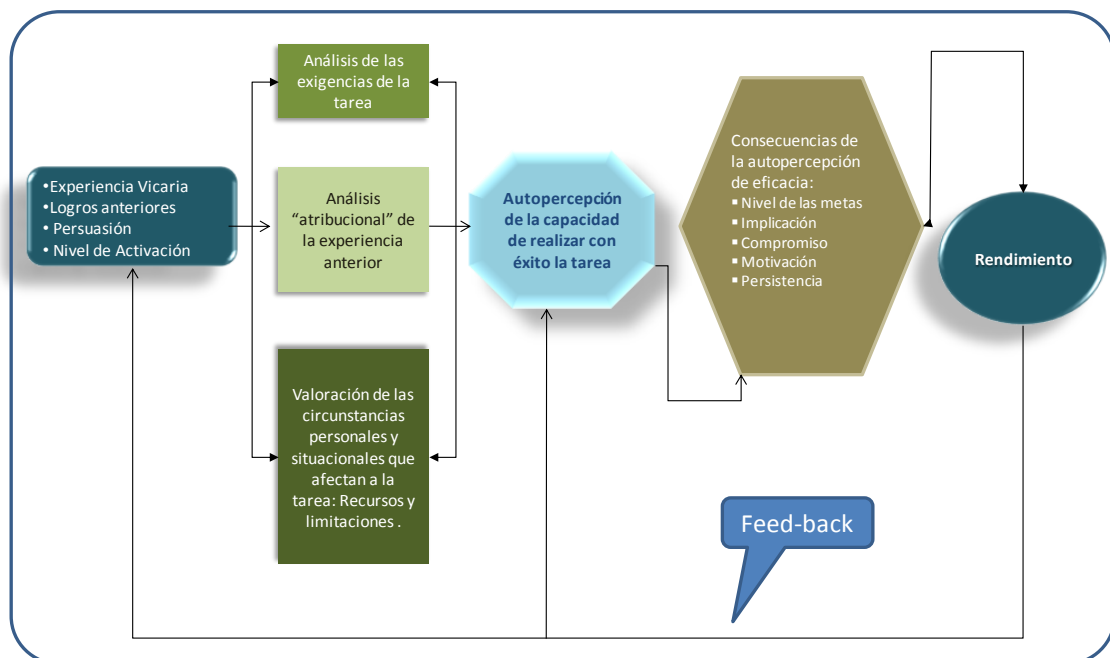
El principal responsable de estos planteamientos es el psicólogo canadiense y profesor de la Universidad de Stanford, Albert Bandura, quien en 1977, con la publicación de su obra “La auto-eficacia: Hacia una Teoría Unificada del Cambio Conductual” (“Self – efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”), provocó un importante cambio con el desarrollo de la teoría “Cognitivo-Social”, renovando con ello sus propios planteamientos acerca del aprendizaje social.

Es el propio Bandura quien define la autoeficacia como “un juicio personal sobre las creencias en las capacidades del individuo para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para gestionar situaciones futuras que se presentarán. Estas mismas ideas las hará más explícitas unos años después al afirmar junto con Wood (1989) que la autoeficacia es una creencia en las propias capacidades para movilizar recursos cognitivos, la motivación y los cursos de acción que se necesitan para enfrentar las demandas del trabajo” (citado por Chiang, Núñez & Huerta, 2005, p. 63)

Siguiendo a este mismo autor, la autoeficacia percibida está determinada por cuatro categorías relacionadas con la experiencia y estas son:

- Logros anteriores
- Experiencia vicaria (Esto es la observación de la conducta y sus efectos en los “otros significativos”).
- Persuasión o influencia recibida
- Nivel de “activación”, por ejemplo, el grado de ansiedad.

La autoeficacia percibida es la integración cognitiva que realizan los individuos de estas categorías, contemplando, además de los factores de tiempo, tarea a realizar y contexto en que se trabaja, es lo que el propio Bandura logró graficar y que se reproduce en la Figura 5.3.



Fuente: Bandura (1977)

Figura 5.3: Modelo de autoeficacia percibida según Bandura

Los conceptos de Bandura han encontrado en el ámbito escolar una importante acogida, fundamentalmente en la aplicación sobre el trabajo de directores y profesores. El modelo “de los dos factores” que elaboró como parte de su Teoría Cognitiva del Aprendizaje Social, resulta una aproximación interesante para esta investigación. Los principales factores son:

- Primer Factor: Expectativas relativas al grado de contingencia de los resultados, en este caso se refiere a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el grado de esfuerzo realizado para lograrlos. Es decir, el proceso de enseñanza.
- Segundo Factor: Grado de competencia percibida por el docente (prognosis de eficacia) para realizar ejercicios y labores (proceso de enseñanza) con el propósito de lograr los aprendizajes.

5.2.1. El concepto de autoeficacia en la organización escolar se presenta en diferentes niveles

Toda vez que se plantea el concepto referido a la organización escolar es importante considerar que su uso se origina más bien por atribución, es decir viene a ser la sumatoria del concepto presente en diferentes niveles: el directivo, el de los docentes, el de los estudiantes y tal vez otros actores también.

Según Bandura (citado por Cartagena, 2008), la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información sobre ellos mismos y alteran su desempeño posterior. Esta triada, conducta, ambiente y pensamiento, es la base de lo que él llamó “determinismo recíproco”. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia.

Es en este punto en donde se puede fundar el concepto de autoeficacia de una escuela. Aquí está la posibilidad de reconocer las influencias recíprocas que se generan y su vínculo con el fenómeno del liderazgo ya que este último tiene como definición esencial esa “capacidad de influir”, y que a su vez es la que contribuye a generar un nuevo ambiente, un nuevo pensamiento y unas nuevas conductas.

- La autoeficacia a nivel del estudiante: Se trata de la actitud (curiosidad, entusiasmo, etc.) con la que se enfrenta a los retos tradicionales o nuevos que la escuela le presenta. Puesto que como señala Bong (2004), citado por Cartagena (2008, p. 61), para aprender es necesario que: (a) el estudiante sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las

tareas del aprendizaje; y (b) que motivacionalmente se encuentre orientado al aprendizaje.

- La autoeficacia a nivel del docente: Berman (1977) entiende que se trata del grado en que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos. En este nivel ya no se trata sólo del propio aprendizaje o como plantea Bandura (1986), no basta con el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz.

Según Bandura, en este caso citado por Prieto (2005), la acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas para enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente.

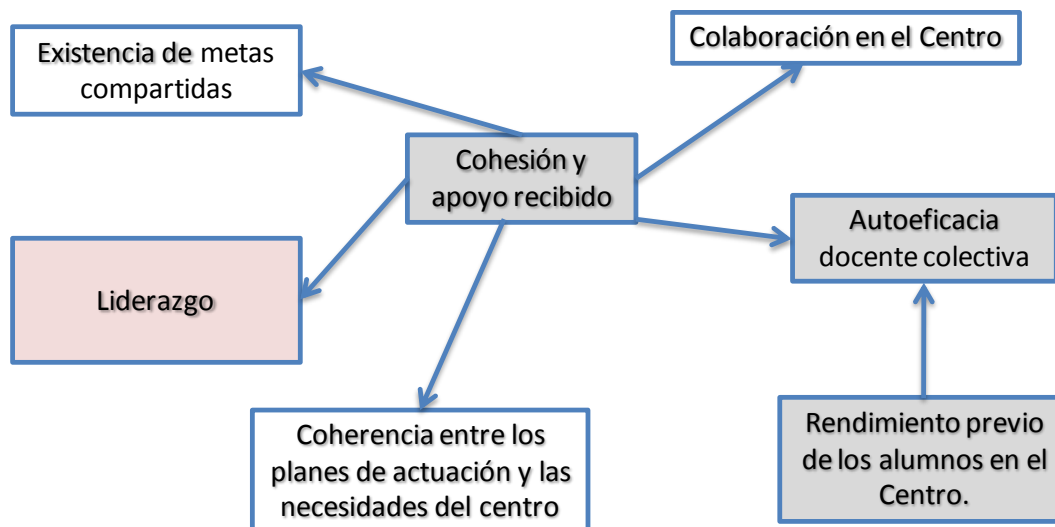
La idea de autoeficacia que tienen o que llegan a configurar los docentes, afectan, según Prieto (2007), a su práctica docente y a su actitud hacia el conjunto del proceso educativo. Además, constituyen un buen predictor del rendimiento de los alumnos y del sentimiento de autoeficacia de estos en relación con su propio rendimiento.

Autoeficacia en el nivel directivo se denomina “liderazgo”: como en los niveles anteriores se puede poseer conocimientos técnicos respecto de las funciones o roles que le corresponde desempeñar. En el caso del nivel directivo y específicamente del director, es posible contar con los conocimientos de gestión y administración; es posible detentar el cargo de director del centro escolar; sin embargo, para ejercer efectivamente esa capacidad de “influencia” que permita generar en la organización un ambiente, de manera directa, sobre los docentes y luego a través de los docentes sobre los estudiantes; se requiere también en este caso, el “convencimiento de”: ser el líder de la organización”.

- La autoeficacia de la organización escolar – autoeficacia colectiva: Si bien algunos autores plantean la idea de que este “constructo” comparte,

en esencia, la misma fundamentación teórica que en el caso individual (Prieto, 2007) podemos encontrar un interesante desarrollo y aún algunas definiciones propias que conviene profundizar. Bandura define esta “autoeficacia colectiva” como “las creencias compartidas por el grupo sobre su capacidad conjunta para organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados” (Bandura, 1997, p. 477).

Cuando se atiende al sentido del trabajo colectivo y a la creación de organizaciones para lograr ciertos fines, se parte de la convicción de que los esfuerzos y conocimientos no son suficientes cuando se ejercen en forma aislada; en lo colectivo se genera una gran cantidad de dinámicas e interdependencia, influencias, se va generando lo que se suele llamar “equipo”, que, sin embargo, no siempre logra configurarse como tal para producir el efecto esperado. En la Figura 5.4, se exponen las variables más relevantes que están presentes, toda vez que se configura este sentido colectivo, de equipo y permite hablar de autoeficacia colectiva.



Fuente: Prieto (2007)

Figura 5.4: Variables de influencia en la Eficacia Colectiva

En el modelo que el presente trabajo propone, se busca asociar el efecto del liderazgo del director del centro escolar como causa plausible de la efectividad organizacional, valorada de dos maneras: en primer lugar, mediante la escala

de efectividad, que recoge la percepción de los seguidores (los docentes del centro), respecto de la eficacia del propio director; y en segundo lugar, mediante los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes del centro escolar del nivel 4° básico, en la prueba SIMCE del año 2010.

5.3. Logro escolar – otra forma de ponderar la efectividad de las organizaciones escolares

5.3.1. El logro escolar como problema de sistema

¿Cómo evaluar el logro en educación?, ¿cómo saber si los estudiantes progresan o no en los aprendizajes que se han definido para cada etapa?, ¿cuáles son las dimensiones más relevantes de evaluar a la hora de aplicar pruebas?, ¿se están utilizando adecuadamente los recursos asignados?, ¿existe equidad en el sistema escolar?, ¿son confiables los resultados que entregan las evaluaciones?, ¿basta sólo con alcanzar un buen nivel de cobertura en el sistema escolar? Todas estas preguntas remiten, de algún modo u otro, a las pruebas estandarizadas de evaluación.

La mayor parte de ellas se van consolidando progresivamente y van siendo reconocidas o consideradas, en especial para la definición de políticas públicas, así lo ratifican Ravela et al. (2008), cuando se preguntan por las evaluaciones educativas que América Latina necesita: “La realización de evaluaciones estandarizadas como forma de conocer mejor la dinámica de procesos y resultados en los sistemas educativos es cada vez más frecuente a nivel regional y mundial, en países de muy diversas culturas y orientaciones ideológicas de gobierno. Prueba de ello es la creciente participación de los países en las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, y regionales como SERCE (en América Latina) y SACMEQ (en África), así como el desarrollo de diferentes tipos de sistemas nacionales y subnacionales de evaluación” (2008: 6).

Una primera consideración que debe hacerse es el cambio de perspectiva que en los últimos años se ha observado en la forma de plantear los desafíos o comunicar los logros de los sistemas escolares. Al menos en el contexto latinoamericano y específicamente en Chile, los factores por los cuales

habitualmente se evalúan referían a la cobertura, número de estudiantes matriculados, retención de los estudiantes en el sistema, años de escolaridad obligatoria, etc. Dado que esos indicadores se aproximan de manera creciente a sus máximos posibles, los índices de los que comenzamos a hablar en los últimos años, se refieren ahora a resultados de evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes, medidos por pruebas estandarizadas.

Sin embargo, también existe una visión crítica del tema que llama a la superación de la ingenuidad y advierten de intereses económicos y políticos que subyacen a estos mecanismos (Álvarez Méndez, 2001). De este modo la evaluación termina siendo un ejercicio instrumental del que se sacan unas conclusiones que no se corresponden con el valor ni con el propósito de los instrumentos. Una síntesis más completa de esta perspectiva es la que presentaba hace ya algunos años, Santos Guerra (1993), cuyos principales postulados se sintetizan en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1: Patología general de la evaluación educativa – disfunciones según Santos Guerra

Sólo se evalúa al alumno	Se evalúa competitivamente
Se evalúan solamente los resultados	Se evalúa estereotipadamente
Se evalúan solo los conocimientos	No se evalúa éticamente
Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos	Se evalúa para controlar
Solo de evalúan los efectos observables	Se evalúa para conservar
Se evalúa principalmente la vertiente negativa	Se evalúa unidireccionalmente
Solo se evalúa a las personas	No se evalúa desde fuera
Se evalúa descontextualizadamente	No se hace coevaluación
Se evalúa cuantitativamente	Se evalúa distemporalmente
Se utilizan instrumentos inadecuados	No se hace paraevaluación
Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza aprendizaje	No se hace meta evaluación

Fuente: Elaboración propia

Existen muchos críticos de los sistemas y mecanismos de evaluación, sin embargo se trata más bien de una postura crítica frente al uso que se hace de la información recopilada y a las limitaciones que hasta ahora muestran los instrumentos que se aplican. Nos parece que la crítica de fondo es acertada y aceptable, sin embargo compartimos lo que Violeta Arancibia señalaba hace ya algunos años en relación a la necesidad de contar con mecanismos para estos fines, situación que pone la disyuntiva bien descrita por ella: “Por lo tanto, los sistemas educativos se pueden organizar de dos formas: una, es continuar enseñando a los niños sin obtener información de lo que están aprendiendo; la otra, es instituyendo un sistema nacional de medición del rendimiento académico para supervisar el aprendizaje del estudiante y obtener información para mejorarlo. Si bien hoy en día la mayoría de los sistemas educativos están organizados de la primera manera, la situación está cambiando. Muchos países, entre los cuales se encuentran varios de América Latina, han reconocido las posibilidades que brinda el medir el rendimiento académico como base para mejorar la calidad de la educación” (Arancibia, 1997, p. 4).

Si las evaluaciones tienen la orientación de mejoramiento de los sistemas escolares y ayudan a orientar las prácticas de los centros escolares y especialmente de los docentes, el sentido resulta, no sólo altamente aceptable, sino también absolutamente necesario.

5.3.2. Panorama global de las mediciones que se aplican para evaluar el logro escolar

En la actualidad existen numerosas mediciones a nivel mundial a las que los países adhieren, no sólo aquellos de una misma región; en algunos casos éstas se han transformado en mecanismos de alcance mundial. Las más conocidas en este nivel son las que presentamos en forma de resumen, en la Tabla 5.2 con algunos datos más sobre los temas que abordan, niveles y años en los que se ha aplicado.

Tabla 5.2: Síntesis pruebas de medición de logros escolares en el mundo

Sigla y Responsable	Significado	Áreas en las que se aplica	Nivel en los que se aplica	Años de aplicación	Región o ámbito en el que se aplica
PISA OCDE	Programme for International Student Assessment	Lenguaje, Matemáticas y Ciencias	Segundo año de E. Media	2000, 2003*, 2006, 2009 y 2012	Mundial- el año 2006 participó 62 países.
TIMSS IEA	Trends in International Mathematics and Science Study.	Matemáticas y Ciencias	Octavo año de E. General Básica	1998 y 2002	Mundial – En la última versión participaron más de 60 países.
PIRLS IEA	Estudio Internacional en Comprensión Lectora – de la IEA: Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento Educativo	Lenguaje (Comprensión Lectora)	Cuarto año de E. General Básica.	2001, 2006 y 2011	Mundial – En la última versión participaron más de 45 países – Entre otros, Canadá, Hong Kong y la República China.
SERCE UNESCO	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo - ¿Cuánto están aprendiendo los niños de América Latina?	Matemáticas, Lectura y Ciencias.	Tercer y Sexto Grados de E. General Básica.	Se aplicó un primer estudio en 1997. 2006	16 Países de América Latina.
LLECE SERCE TERCE	Laboratorio Latinoamericana no de Calidad de la Educación.	Lenguaje, Matemáticas y factores asociados.	Segundo, Tercero y Sexto de Enseñanza General Básica.	1997 7 2006 2013	Todos los países Latinoamericanos.

**Tabla 5.2: Síntesis pruebas de medición de logros escolares en el mundo
(continuación)**

Sigla y Responsable	Significado	Áreas en las que se aplica	Nivel en los que se aplica	Años de aplicación	Región o ámbito en el que se aplica
CIVICA IEA	Civic Education Study	Educación Cívica	Octavo de E. General Básica y Segundo de E. Media.	1999 y 2009	Carácter mundial, en la última versión participaron más de 42 países.
SACMEQ Consortio de 15 países de África Meridional	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality	Lectura y Matemáticas	Enseñanza General Básica	Se han entregado dos informes, en los años 2001 y 2005	De carácter regional – África Meridional – 15 países

Fuente: Elaboración propia en base a los sitios web de cada organización

Aún más numerosas y en creciente avance son las evaluaciones de carácter nacional y de determinadas regiones, estados e incluso municipios que buscan compatibilizar diversos intereses como la formación ciudadana, la consolidación de la sociedad democrática, el mejoramiento de la productividad y la fuerza laboral, la competitividad de las economías, el desarrollo de la equidad entre los grupos humanos, la superación de la pobreza, etc. (PREAL, 2008). En muchos casos enfrentan críticas significativas, pero lejos de contenerse, cada vez se extienden más y se presta mayor atención a ellas.

5.3.2.1. Evaluaciones aplicadas en el contexto latinoamericano

Existiendo antecedentes interesantes y prácticas de carácter más bien aisladas, sólo a mediados de los años noventa del pasado siglo, la mayoría de los países latinoamericanos comienzan a aplicar de manera sistemática algunos instrumentos que les permiten evaluar los logros escolares, tal como es posible apreciar en la Tabla 5.3, que contiene las primeras experiencias evaluativas de los sistemas escolares en Latinoamérica. Es preciso reconocer que en su gran mayoría fueron impulsados y apoyados por diversos organismos internacionales para poder concretarlo. La idea ha sido contar con información relevante, respecto de sus sistemas educativos, a fin de orientar la

toma de decisiones y, en muchos casos, de reorientar y/o focalizar las políticas aplicadas hasta ese momento.

Tabla 5.3: Primeros países de Latinoamérica con sistemas de evaluación del rendimiento escolar

País	Año
Argentina	1993
Bolivia	1996
Brasil	1988
Chile	1988
Colombia	1991
Costa Rica	1995
El Salvador	1993
Honduras	1990
México	1994
Paraguay	1995
República Dominicana	1992
Venezuela	1995

Fuente: Elaboración propia basado en OECD/CEPAL (2011)

Hoy constituye una práctica bastante generalizada, con publicación de resultados o parte de ellos; en los países más avanzados es posible encontrar comparaciones de resultados de una década, con estudios asociados que profundizan en temas específicos relativos a factores, “intra escuela”, y otros externos a ella, a manera de entender o explicar esos logros obtenidos y/o su carencia. Sin embargo, la evaluación más profunda, señalada ya por Arregui (2001) a comienzos del milenio, con bastante vigencia a pesar de los años transcurridos, indica la insuficiencia y poca sistematicidad de estos mecanismos: “Pese a estos grandes esfuerzos y aún cuando en la mayoría de los casos se cuenta con un sistema inicial de pruebas estandarizadas e incluso de desempeño, ... , en muchos casos aún no puede decirse que existe ya un mecanismo permanente, sólidamente institucionalizado, de medición de la

calidad. Tampoco se cuenta, en la mayoría de los casos, con instrumentos que permitan hacer seguimiento a lo largo del tiempo de los resultados de aprendizaje, que permitan vincularlos de manera válida y confiable a los diversos factores contextuales y los propiamente escolares que inciden sobre ellos y/o hacer un seguimiento a lo largo del tiempo de los resultados e impactos de distintas políticas o programas introducidos durante el período en cuestión” (Arregui, 2001, p. 6).

5.3.2.2. Sistemas para medir el logro escolar en Chile

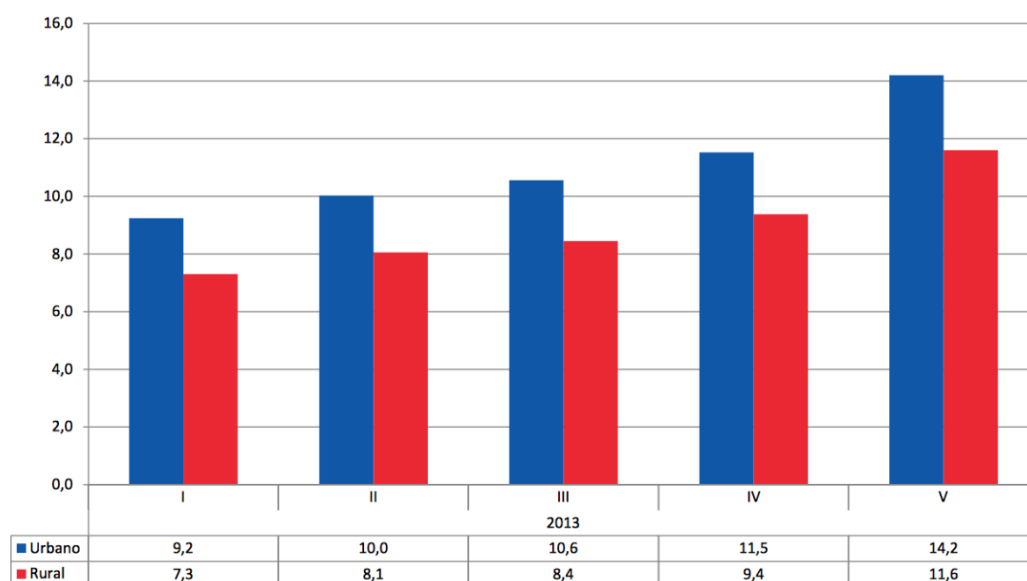
Desde los años noventa y con la recuperación del sistema democrático de gobierno se produce un amplio consenso en la sociedad chilena, en términos de reformar el sistema escolar. El presupuesto de la cartera de educación pasó de 1.179 millones de dólares en el año 1990, a 6.990,1 en 2008, siendo la que concentra la mayor proporción y la que más aumenta en estas dos décadas. (Cox, 2005).

5.3.2.3. Una primera etapa: medición de la cobertura

Los avances, a partir de estas medidas, se han reflejado de manera considerable en los niveles de cobertura que logra el sistema chileno, y por ello constituye la forma más común de medir las metas que se propone, tal como se muestra en los gráficos siguientes.

El gráfico de la Figura 5.5 muestra, en primer lugar, el aumento en el promedio de escolaridad de los chilenos, al año 2013.

(Población de 15 años o más, años de escolaridad)

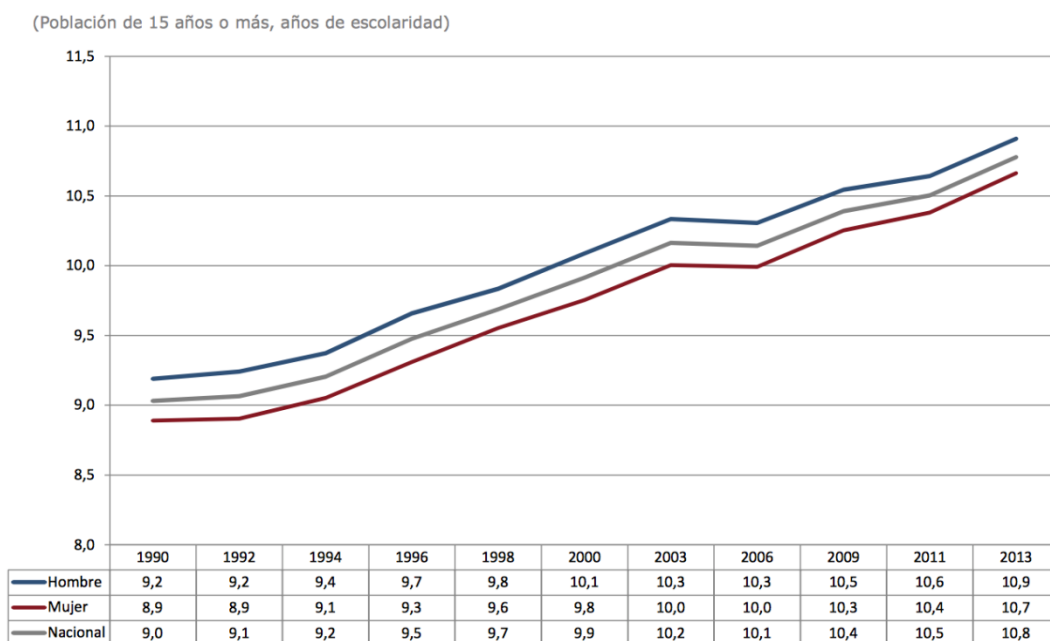


Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2013.

Figura 5.5: Años de escolaridad promedio de la población chilena mayor de 15 años

Como se puede apreciar, a partir del año 1996, Chile supera los 10 años de escolaridad promedio en su población.

Otro dato significativo, para afianzar la magnitud de este logro, está dado por la evolución de la matrícula en los distintos niveles del sistema y visto en su distribución por grupo socioeconómico, tal como se muestra en el gráfico de la Figura 5.6.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen, 1990 a 2013.

Figura 5.6: Porcentajes de matrícula de la población chilena, para los distintos niveles de enseñanza y por quintiles de ingreso –1990 a 2013.

Resulta notable la cobertura alcanzada en el nivel básico y medio, sin embargo, en materia de cobertura de la Educación Inicial aún existe un desafío por lograr. Otro aspecto significativo es que la cobertura está distribuida de manera bastante uniforme en los cinco quintiles. Esto nos indica con mucha fuerza que el núcleo problemático que Chile enfrenta ya no tiene su principal foco en la cobertura. En efecto, cuando observamos los indicadores que en la actualidad se trabajan con mayor atención, nos encontramos con el tema del “Logro escolar” y la forma de evaluar sus avances.

5.3.2.4. La segunda etapa: de la cobertura a la calidad, la medición del logro escolar mediante pruebas nacionales estandarizadas

Chile es uno de los países precursores en la región respecto de contar con un mecanismo para evaluar los logros escolares. En la actualidad cuenta con un sistema conocido en forma pública como SIMCE; Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza. La prueba, tal como se conoce en la actualidad se inició el año 1987, sin embargo, este no es el primer sistema con el que se ha contado para evaluar los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Ya a partir de una importante reforma al sistema escolar desarrollada desde 1960,

existía la intención de contar con un sistema para monitorear los avances bajo esta perspectiva.

El primer mecanismo se aplicó entre 1968 y 1971, al finalizar el ciclo básico de ocho años (o sea se aplicaba en lo que hoy se conoce como 8° básico). Tal como señalan Eyzaguirre & Fontaine, el objetivo de esta prueba fue brindar información para el proceso de desarrollo curricular y proponer los criterios para la asignación de recursos (Eyzaguirre & Fontaine, 1999). Puestos en una perspectiva histórica, no se trata de un mecanismo sistemático ya que la falta de continuidad resulta evidente.

A partir de 1981, se introducen importantes cambios en la estructura administrativa del sistema público escolar chileno al ser traspasados a la administración municipal la totalidad de los establecimientos escolares fiscales y además se abre la posibilidad para la incorporación de oferentes privados utilizando recursos públicos, a través de un sistema de subvención estatal sobre la matrícula y la retención de ella. Estos cambios obligaron a diseñar un nuevo mecanismo; entre los años 1982 y 1984, nuevamente se aplican pruebas, esta vez no sólo al finalizar el ciclo básico; además se añade una prueba en la medianía del ciclo, es decir, en cuarto básico. Los instrumentos se aplican en los subsectores de lenguaje y matemática, en forma simultánea y en ciudades de más de veinte mil habitantes. Este nuevo mecanismo recibirá el nombre de Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER).

Entre los años 1985 y 1986, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Educación de Chile, recibe la misión de trabajar un nuevo sistema y elabora lo que se denominará SECE, Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación; sin embargo este sistema no aplicará instrumentos o pruebas a los estudiantes y se limitará a trabajar con la información recopilada anteriormente por la prueba PER.

Es a partir de 1987 cuando comienza la aplicación de la prueba SIMCE, con las características actuales; no sin importantes correcciones en 1998 ya que las condiciones de la reforma en marcha y los nuevos instrumentos metodológicos exigían una nueva adaptación. Es en este instante cuando se cambia la

metodología tradicional de Porcentaje Promedio de Respuestas Correctas (PMCR), por el actual denominado Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) y en donde la prueba adquiere un carácter censal, es decir, se aplica a todo el universo de estudiantes que cursa el nivel en todo el país. Hasta 2005 se aplican en forma alternada entre 4° y 8° Básico. A partir de 2006 se comienza la aplicación anual en 4° básico y se alterna la aplicación de 8° básico y 2° año de enseñanza Media.

Además de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes y que dan cuenta del logro en relación a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos definidos en el currículo nacional, se aplican cuestionarios a los docentes y a los padres de los estudiantes, a fin de dar el contexto preciso a los resultados obtenidos y además desarrollar otros estudios complementarios.

Este último ha sido el periodo de trabajo más sistemático en la evaluación de los resultados del sistema escolar a través de mediciones estandarizadas. Para observar con mayor claridad este planteamiento presentamos una síntesis de las evaluaciones aplicadas hasta la fecha, en la Tabla 5.4

En la misma tabla se puede advertir una proliferación de evaluaciones en los últimos años, con la idea de anticipar información que facilite la toma de decisiones en el sistema; se ha agregado pruebas en los niveles 2° y 6° de primaria, medidas que no han estado exentas de polémicas por el impacto que provocan en el trabajo de las escuelas y por la utilización escasa de dicha información en el trabajo de los centros.

Tabla 5.4: Síntesis de aplicación de la prueba SIMCE

Año	Niveles					Subsectores				
	2° básico	4° básico	6° básico	8° básico	2° medio	Lenguaje	Matemática	Comp. Med. Nat. y Soc.	Hist. y Geo.	Cs. Nat.
1999		X				X	X	X		
2000				*		*	*		*	*
2001					★	★	★			
2002		X				X	X	X		
2003					★	★	★			
2004				*		*	*		*	*
2005		X				X	X	X		
2006		X			★	X★	X★	X		
2007		X		*		X*	X*	X	*	*
2008		X			★	X★	X★	X		
2009		X		*		X*	X*		*	*
2010		X			★	X	X		X	
2011		X		*		X*	X*		*	
2012		X			★	X★	X★		X	
2013	*	X	○	*	★	*X○*★	*X○*★	○	*	
2014	*	X	○	*	★	*X○*★	*X○*★	○	X*	

* = Indica que se rindió la prueba SIMCE en el nivel 2° Básico

X = Indica que se rindió la prueba SIMCE en el nivel 4° Básico

○ = Indica que se rindió la prueba SIMCE en el nivel 6° Básico

* = Indica que se rindió la prueba SIMCE en el nivel 8° Básico

★ = Indica que se rindió la prueba SIMCE en el nivel 2° Medio

Fuente: www.agenciaeducacion.cl

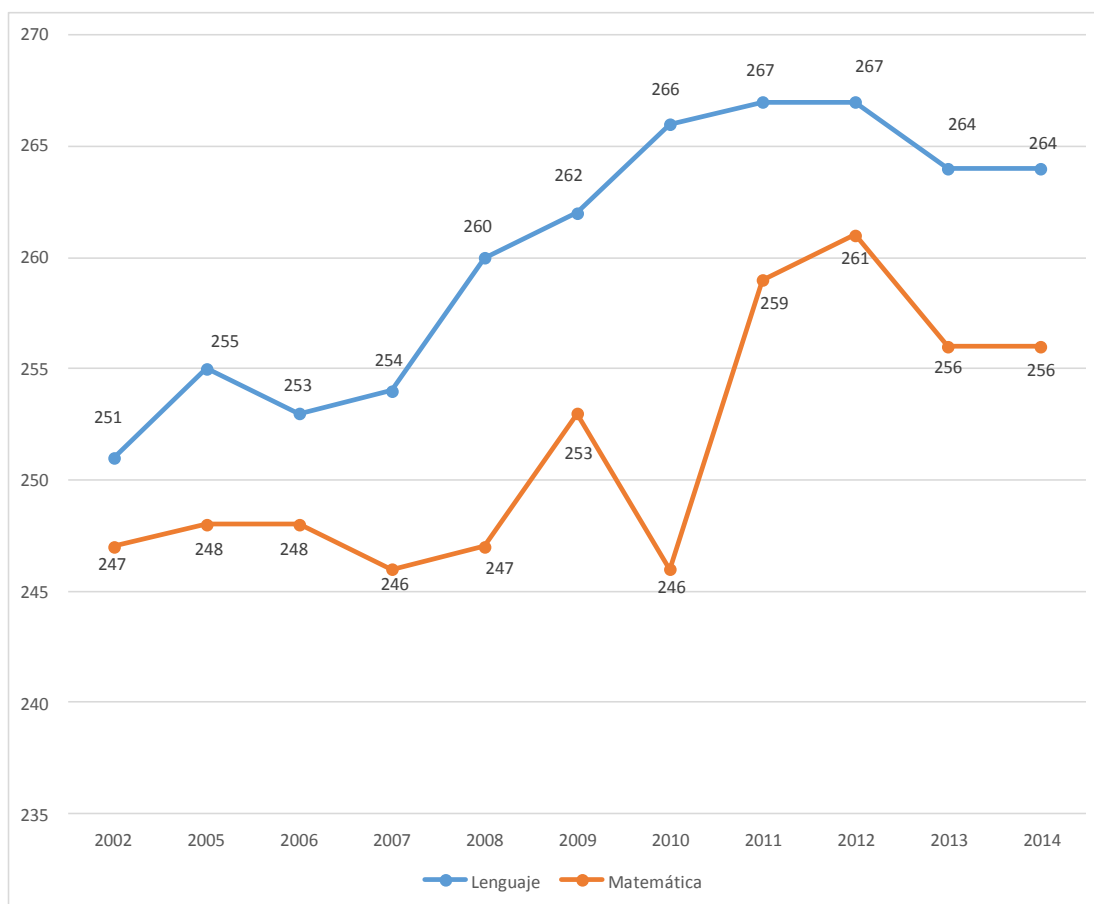
5.3.2.5. Los resultados que se obtienen

Sin embargo nuestra mirada no sería suficiente si no observamos, al menos en términos globales, la evolución de los resultados, tanto en la aplicación de esta prueba nacional, como en las participaciones de mediciones internacionales en las que Chile se ha implicado, en parte de este periodo. Para el caso de las pruebas nacionales, centraremos nuestra mirada, fundamentalmente en el nivel 4° Básico, por ser la serie más completa y la que concentra mayor interés para nuestro estudio.

5.3.2.6. Pruebas nacionales en Chile: evolución de los resultados SIMCE

A partir de 1999 se ha aplicado una evaluación de cobertura universal en el nivel de 4° básico donde participan todos los estudiantes registrados en el sistema, de todas las dependencias y son evaluados en los sub sectores de Lenguaje, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural y Social. El año 1999, para la primera evaluación de esta serie, se planteó de manera arbitraria como media nacional los 250 puntos, que han pasado a ser un referente significativo, en especial para la opinión pública y los medios de comunicación que prestan gran atención, al menos una vez al año, al momento en que se dan a conocer los resultados en forma pública.

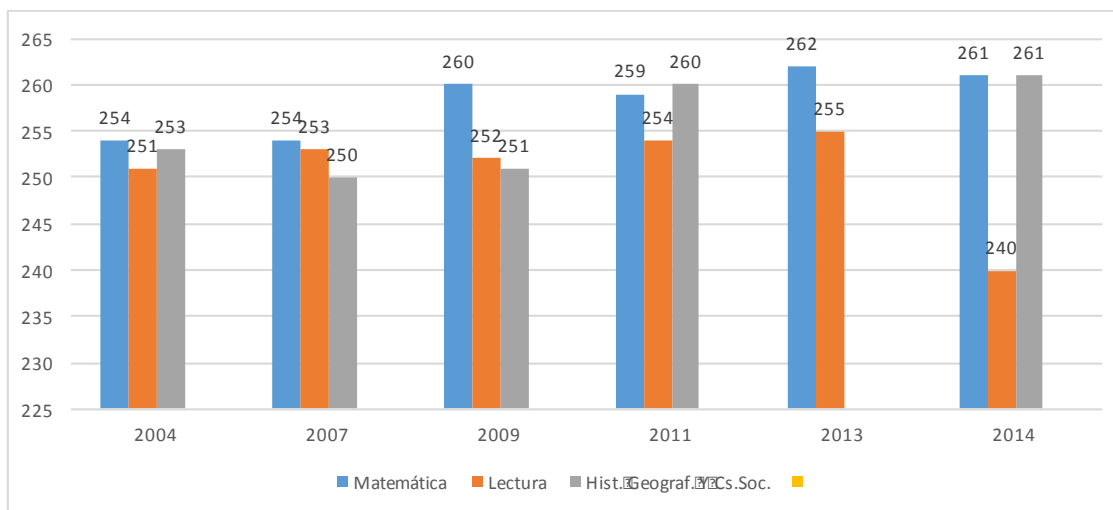
Al observar la tendencia (ver gráfico de la Figura 5.7), para el caso de Lenguaje, se advierte que los progresos resultan significativos en estos más de diez años. Se ha mantenido un progreso permanente de 13 puntos entre 1999 y 2014, y sólo 9 puntos en matemáticas, para el mismo periodo. Sin embargo, existe un ambiente de pesimismo y molestia que ha expresado, concretamente la población, en especial cuando estos resultados se analizan en comparación con los recursos, esfuerzos e iniciativas desarrolladas para su mejoramiento.



Fuente: www.agenciaeducacion.cl

Figura 5.7: Evolución resultados Simce 4° básico – Lenguaje y Matemática – 1999 a 2014

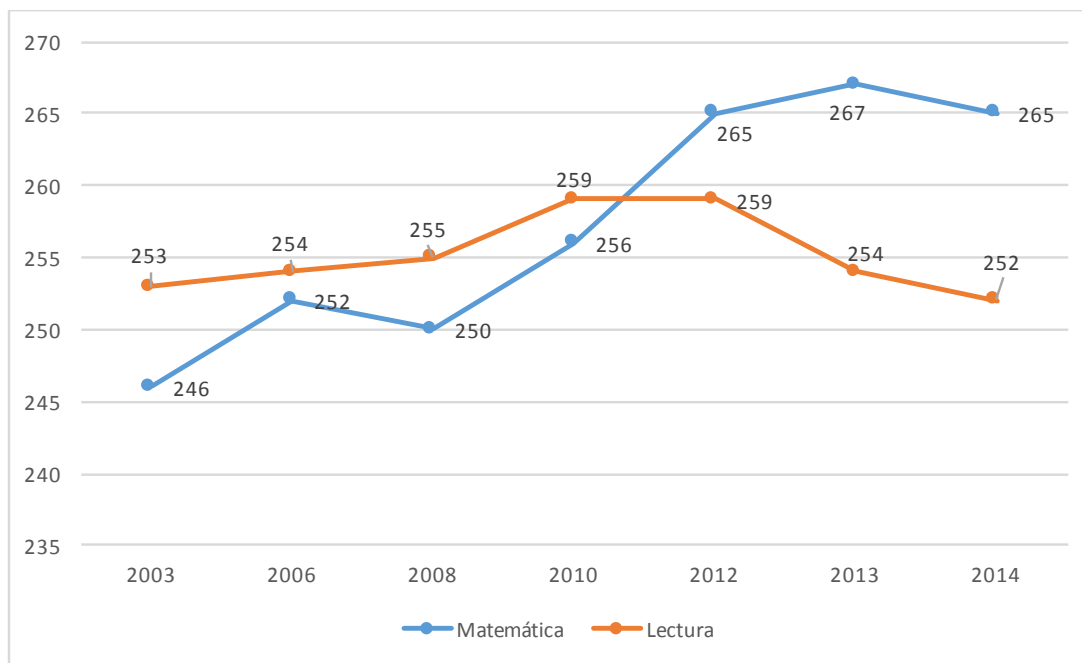
Para el caso de Matemática, en cambio, los resultados han sido más cambiantes y poco estables (ver gráfico de la Figura 5.8), sólo en los últimos años se ha quebrado la tendencia negativa, pero esta aún no se puede considerar como “estable” o de mejoramiento permanente; la curva en el mediano plazo, es ondulante, entre pequeños avances y retrocesos.



Fuente: www.agenciaeducacion.cl

Figura 5.8: Evolución resultados Simce 8° básico – Matemática, Lectura e Historia y Geografía – 2004 a 2014

La evolución en el tiempo de los resultados del nivel 8° grado (ver gráfico de la Figura 5.11), reflejan avances pequeños en matemática e Historia y retroceso para el caso de lectura.



Fuente: www.agenciaeducacion.cl

Figura 5.9: Evolución resultados Simce 2° medio – Matemática y Lectura – 2003 a 2014

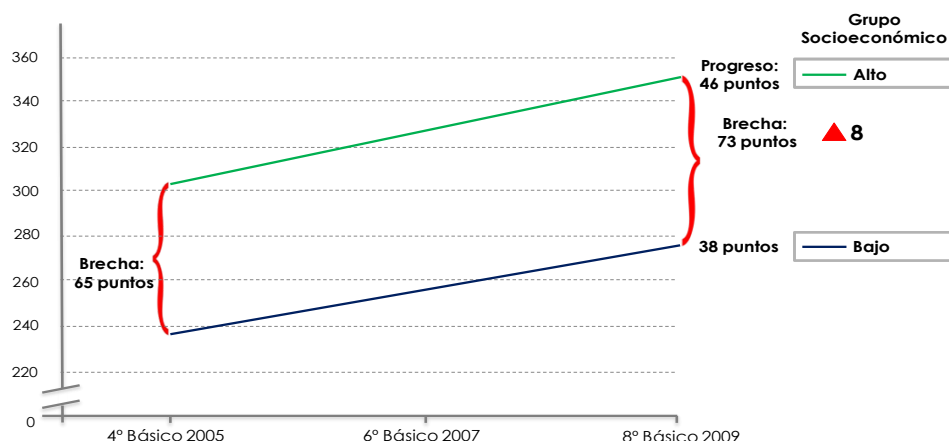
Para este nivel, los logros de aprendizaje, evaluados por la prueba SIMCE manifiestan, en los promedios nacionales, avances y retrocesos para lectura y avances interesantes en matemáticas (246 a 265), en poco más de diez años y siete mediciones.

5.3.2.7. Un problema mayor: la falta de equidad que muestran los resultados

El tema se torna preocupante cuando se observan estos resultados a partir de su distribución según los grupos socioeconómicos que la misma prueba establece en base a una encuesta que se aplica en forma paralela a las familias de los estudiantes. Se establecen cinco grupos en los que se clasifica a cada centro y ellos van desde el grupo menos vulnerable o “Alto”, con ingresos familiares, mensuales promedio, aproximados a 1.800 euros y el grupo más vulnerable o “Bajo”, con ingresos familiares mensuales promedio, aproximados a 250 euros.⁶

En la última entrega de información pública respecto de los resultados de la prueba Simce, aplicada en 4° Básico 2009 se analizó la brecha entre los grupos de mayor y menor vulnerabilidad y su evolución al cabo de cuatro años; dicho en términos de puntajes reales: El año 2005, mientras un estudiante promedio del grupo social más bajo obtenía 238 puntos en la prueba de lenguaje, el estudiante promedio del grupo social más alto obtenía 303 puntos en la misma prueba, registrándose una brecha de 65 puntos entre ambos grupos. Transcurridos cuatro años y suponiendo que ambos estudiantes rindieron la misma prueba, ahora en el nivel 8° básico, sus resultados fueron de 276 puntos para el del grupo social más bajo (es decir progresó 38 puntos respecto de la medición en 4° Básico) y 349 puntos para el estudiante del grupo social más alto (su progreso respecto de 4° básico fue de 46 puntos) y la brecha, lejos de disminuir, se incrementó en 8 puntos, es decir llega a los 349 puntos, tal como se puede colegir de la lectura del gráfico de la Figura 5.10

⁶ El dato es sólo una referencia, hecha en base a la información que ofrece el Ministerio de Educación de Chile, en www.simce.cl, en pesos y considerando un valor de cambio de 670 pesos por euro.

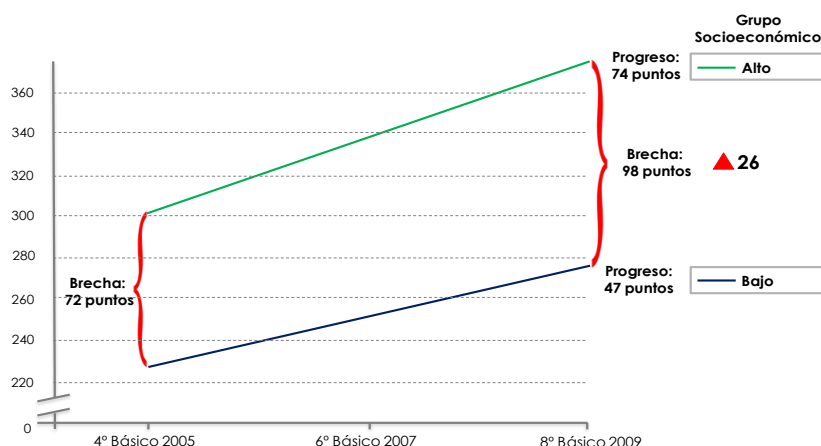


Fuente: www.simce.cl

Figura 5.10: Evolución resultados Simce entre 4° y 8° básico – Lenguaje – 2005 a 2009 – avance y brecha entre grupos socioeconómicos

Si realizamos mismo ejercicio con la prueba de educación matemática, la brecha final se incrementa en forma dramática ya que alcanza 26 puntos, como se presenta en el gráfico de la Fuente: www.simce.cl

Figura 5.11.



Fuente: www.simce.cl

Figura 5.11: Evolución resultados Simce entre 4° y 8° básico – Educación Matemática – 2005 a 2009 – avance y brecha entre grupos socioeconómicos

La diferencia que existe en ingresos económicos parece reproducirse de manera directa en los logros académicos que obtienen estos grupos, lo que nos manifiesta un sistema social-escolar profundamente desigual.

5.3.2.8. Resultados de Chile en mediciones internacionales

Según se expuso al inicio de este capítulo, las evaluaciones internacionales en las que es posible participar ya constituyen un buen número y abarcan un conjunto básico de aspectos del currículum formativo; la participación de Chile en mediciones de carácter internacional se remontan al año 1971, como se aprecia en la Tabla 5.5.

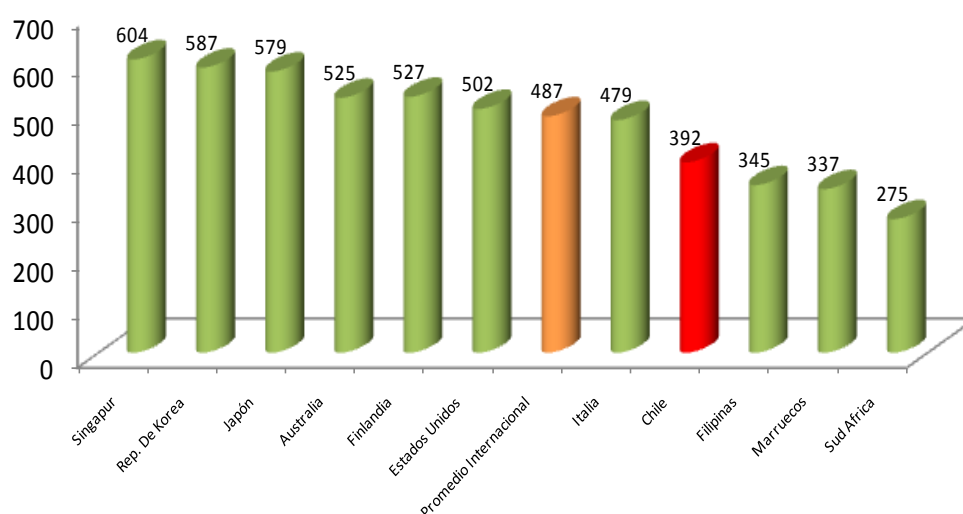
Tabla 5.5: Mediciones internacionales y participación de Chile

1971	:	IEA, Estudio de seis asignaturas.
1997	:	Se incorpora a las mediciones en Latinoamérica con LLECE y en el resto del mundo con TIMSS
1999	:	TIMSS 8° Básico
1999	:	CIVED – 8° Básico: Evaluación Internacional de Educación Cívica
2000	:	CIVED – 4° Medio: Evaluación Internacional de Educación Cívica
2000	:	Pisa inaugurando, junto con otros diez países, la participación de naciones no miembros de la OCDE
2002	:	TIMSS, aplicada el 2003 en la mayoría de los países
2003	:	PISA, Centrada en Matemática, Chile optó por no participar
2006	:	Pisa enfocado en Ciencias
2009	:	Pisa Lectura como área principal
2009	:	ICCS 8° Básico (14 años) - Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana

Fuente: Ferrer & Arregui (2003)

Resultaría demasiado extenso y no es, además, el propósito de la investigación, exponer los resultados en cada una de estas pruebas, sin embargo se exponen algunos de ellos por la relevancia que han tenido para el país y aquellas de mayor reconocimiento internacional.

La primera se remonta al año 1999, se trata de la prueba TIMSS, Matemáticas y Ciencias, los datos se reportaron en un Informe Nacional por parte del Ministerio de Educación. En estas pruebas los resultados fueron bastante deficitarios para Chile. El gráfico de la Figura 5.12, muestra los resultados de puntuaciones obtenidas por algunos países en la prueba de Matemáticas, en sus puntajes promedios de todos sus alumnos evaluados. Singapur (604) es el país con el promedio más alto y Sudáfrica el más bajo (275), el promedio del total de países llega a los 487 puntos. Chile obtuvo un promedio de 392 puntos (Mineduc, 1999).



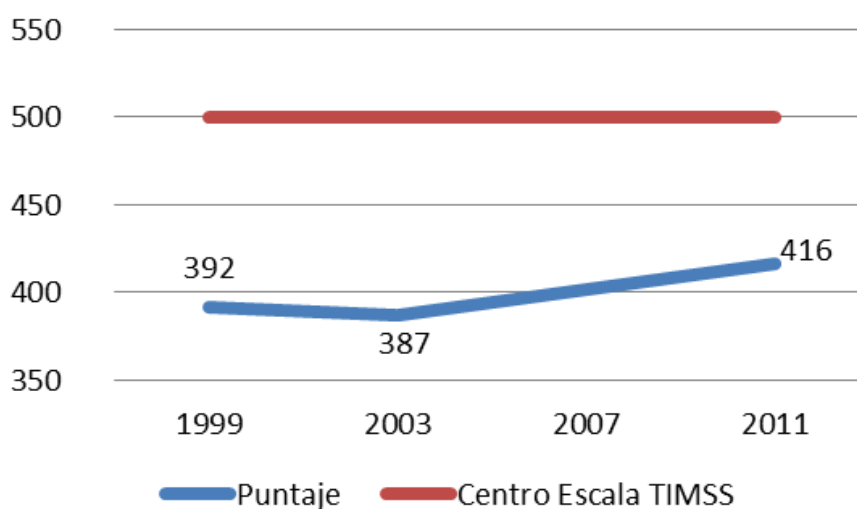
Fuente: www.simce.cl

Figura 5.12: Resultados prueba TIMSS 1999 – Matemáticas – Participación de Chile

Consecuente con los objetivos que el país ha buscado, la participación ha permitido observar las diferencias que existen entre países, respecto al gasto por alumno, el tipo de currículo, las diferencias por grupos de desempeño, etc. Y ello ayuda a reorientar y contar con perspectivas interesantes al momento de discutir las políticas de mejoramiento que se pueden implementar en la perspectiva de optimizar los propios logros.

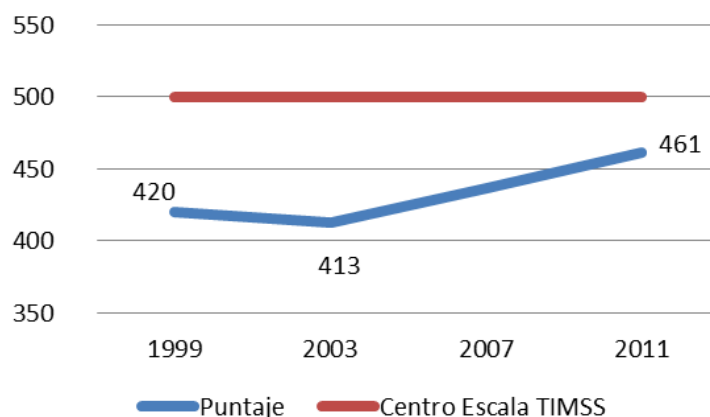
En la medición del año 2003, se experimentaron pequeñas bajas, de cinco puntos en Matemáticas y siete puntos en Ciencias (ver gráficos de la Figura 5.13 y de la Figura 5.14, respectivamente), sin embargo estos fueron considerados como poco significativos y Chile se ubicó en el grupo de países

con resultados estables, según lo reporta el Ministerio de Educación en el informe para TIMSS 2003 (Mineduc, 2004).



Fuente: www.simce.cl

**Figura 5.13: Evolución de resultados de Chile en la prueba TIMSS
Matemáticas – 1999 a 2011**

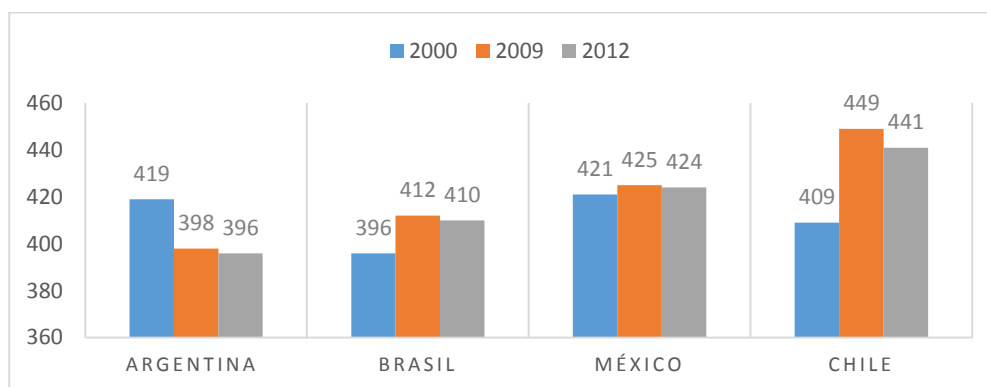


Fuente: www.simce.cl

**Figura 5.14: Evolución de resultados de Chile en la prueba TIMSS-
Ciencias – 1999 a 2011**

La prueba PISA ha presentado un panorama más favorable y la posibilidad de contar con referentes más cercanos ya que participan varios países latinoamericanos con los que la comparación puede resultar más adecuada.

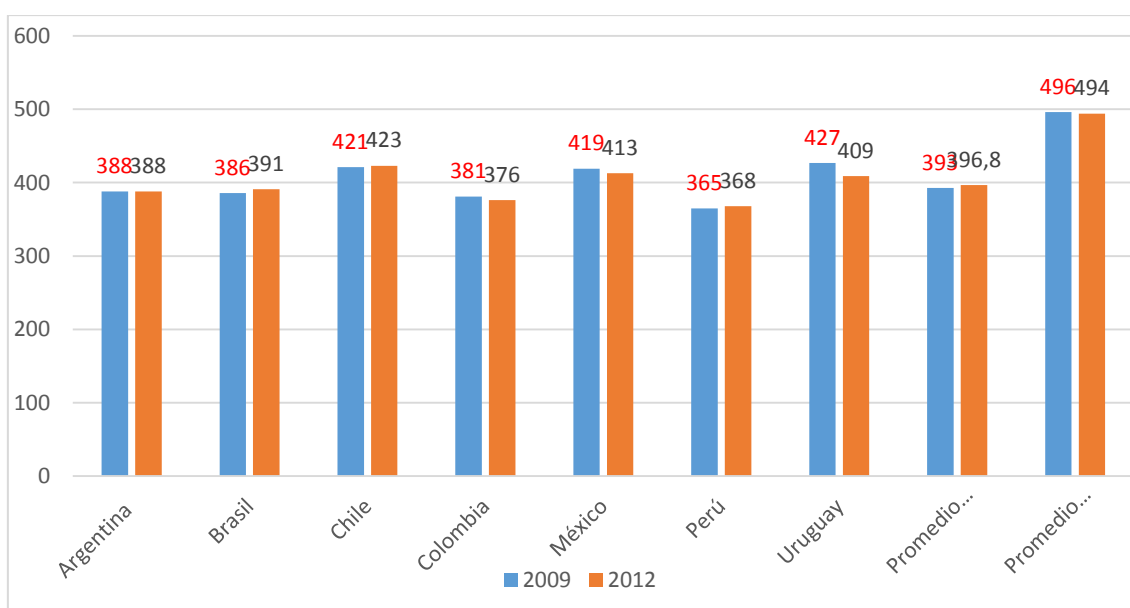
Los resultados del año 2009, sobre Lectura, se muestran en gráfico de la Figura 5.15, con una comparación respecto de la evaluación del año 2000 y de los países latinoamericanos que participaron y en ellos Chile muestra los puntajes más altos, con un progreso relevante de 40 puntos.



Fuente: OCDE (2013)

Figura 5.15: Prueba Pisa – Lectura – comparación años 2000 a 2012 – Chile y países latinoamericanos

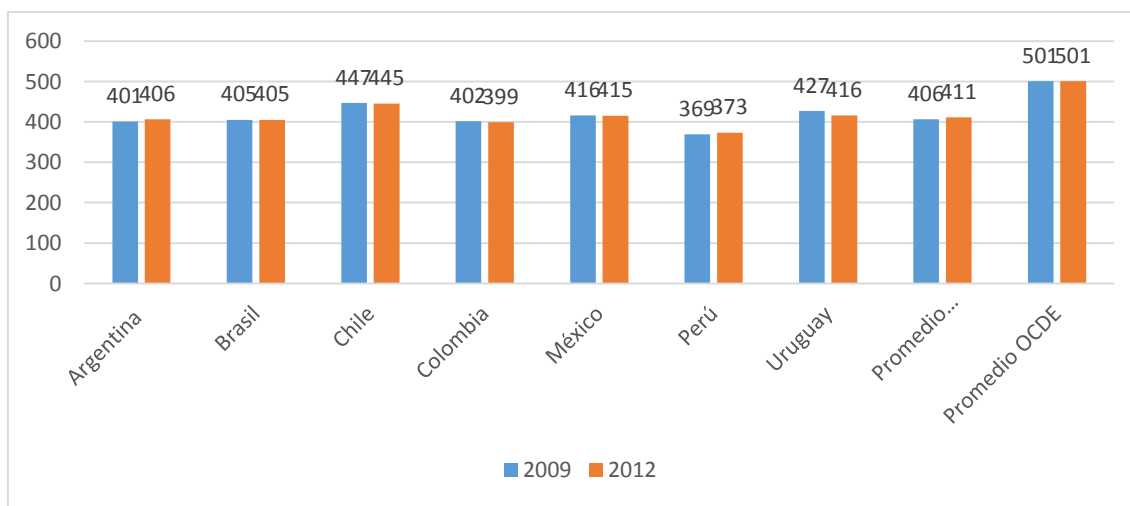
La prueba PISA 2009, de Matemática ofrece un panorama similar: los países latinoamericanos se encuentran todos bajo el promedio de los que conforman la OCDE y los mejores desempeños están representados por Uruguay, Chile y México que superan la media Latinoamericana (ver gráfico de la Figura 5.16).



Fuente: OCDE (2009)

Figura 5.16: Prueba Pisa – Matemáticas – 2009 y 2012– Promedios Chile, países latinoamericanos y la OCDE

En el caso de Ciencias, resulta interesante el dato del promedio de los países pertenecientes a la OCDE, que está por encima de los promedios de todos los países latinoamericanos, tal como se muestra en el gráfico de la Figura 5.17. Chile muestra mejor promedio que el conjunto de sus pares de la región, pero inferior al de los países de las OCDE.



Fuente: OCDE (2009)

Figura 5.17: Prueba Pisa – Ciencias – 2009 y 2012 – Promedios Chile, países latinoamericanos y la OCDE

Señalamos desde el inicio que la pretensión no es ser exhaustivos, se trata más bien, dar una muestra muy general del panorama de los resultados en las pruebas internacionales y en el contexto del entorno más cercano a Chile.

5.3.2.9. Objetivos pretendidos en las pruebas estandarizadas

Cuando se plantea la idea de revisar los objetivos que buscan las mediciones estandarizadas que se han creado, nos encontraremos al menos con dos perspectivas, una de quienes son efectivamente los creadores de los sistemas y los instrumentos y otra de aquellos que, transcurrido el tiempo, se suman a ellas porque les parece que tienen coincidencias o simplemente por el prestigio que han alcanzado en el contexto internacional. Varios autores han realizado algunas recopilaciones respecto de los objetivos que persiguen estas pruebas.

En una buena síntesis desarrollada por Violeta Arancibia, a fines de los años noventa, como parte de los trabajos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), se plantea una revisión de los sistemas a esas alturas implementados, precisando de manera clara los alcances y las limitaciones a tener en cuenta cuando se trata de evaluar los logros de los sistemas escolares. A su juicio “la evaluación del sistema educativo no se refiere únicamente a evaluar el logro escolar. El proceso educativo se basa en la interrelación de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación estudiantil; por tanto, las posibilidades de evaluar el sistema dicen relación con evaluación de objetivos, de los docentes, de los factores que influyen en el proceso (textos, establecimientos, padres, etc.) directores de establecimiento, ambiente, características personales de los alumnos como autoestima, influencia familiar, condiciones de vida, gasto en educación, nutrición. La evaluación del logro escolar corresponde, sin embargo, a la medición del efecto que tiene el sistema sobre los estudiantes y es el requisito que permite confrontar los diversos factores que influyen en su rendimiento. El logro, de algún objetivo o conducta, es la meta del proceso educativo, se busca que el estudiante durante su permanencia en el sistema adquiera o desarrolle características que no poseía al entrar al proceso”. (Arancibia, 1997, p. 7).

La evaluación estandarizada ayuda a:

- Visualizar los resultados educativos del conjunto de estudiantes
- Entregar información sobre el real acceso al conocimiento y a las capacidades que alcanzan los alumnos, más allá de la cantidad de años de estudio que tengan
- Hacer visibles un conjunto de aspectos centrales de la labor educativa y aportar información importante a diversos actores sociales.
- Obligar a realizar una discusión informada sobre qué aspectos del currículo formal son exigibles a todos los estudiantes y a definir con claridad qué es lo que todos los estudiantes deberían haber aprendido al final de cada ciclo educativo.
- Aportar información importante a diversos actores sociales.

Los objetivos de Chile al participar en evaluaciones estandarizadas de carácter internacional

Resulta evidente la decisión de ser partícipe constante de este tipo de evaluaciones, las razones de esta opción se señalan de manera directa y detallada por parte del Ministerio de Educación (2010). Chile participa en estas evaluaciones para:

- Poner en un contexto internacional los resultados de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- Caracterizar y comparar las condiciones escolares y familiares en las que se desarrolla el aprendizaje en los distintos países, describiendo cómo éstas se relacionan con los resultados.
- Describir los resultados alcanzados por nuestros alumnos con relación a estándares de desempeño internacionales.
- Comparar nuestro currículum oficial con el de otros países, y con los aprendizajes que la comunidad internacional considera relevantes.
- Tener un referente externo para complementar los resultados de las evaluaciones nacionales.
- Conocer los últimos avances en sistemas de evaluación educativa, tales como diseño de pruebas y cuestionarios, administración, análisis estadístico y reporte de resultados.

Existe bastante coherencia entre estas declaraciones u objetivos propuestos respecto de las evaluaciones internacionales y la implementación de políticas, toda vez que la inversión del sector público en educación ha crecido unas siete veces en las dos últimas décadas, con una búsqueda permanente por otorgar mayor eficacia.

Frente al desafío de plantear una idea en común o un aspecto central en los objetivos que proponen, tanto los sistemas de evaluación del logro escolar en general y los objetivos que se plantea el Ministerio de Educación de Chile, podemos señalar que se trata de un objetivo bastante pragmático, pues busca

encontrar orientaciones objetivas y claras para la toma de decisiones que en estos casos han de traducirse en políticas públicas para el mejoramiento del sistema escolar. También se ha manifestado con bastante fuerza la necesidad de otorgar mayores niveles de equidad y ello cada vez que se publican los resultados de la prueba Simce. Por ello, una de las iniciativas de mayor relevancia en los últimos años ha sido el diseño y la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), el foco del texto legal (Ley N° 20.248; de Junio de 2008) plantea en el resumen de promulgación que “la asignación de recursos se realiza mediante la Subvención Escolar Preferencial, que se entrega por cada uno de las y los alumnos prioritarios, matriculados en los establecimientos educacionales. La Ley reconoce que el costo de la enseñanza es mayor, a medida que aumenta la vulnerabilidad socioeconómica de las y los estudiantes.” (Ley N° 20.248, 2008).

Mejorar la calidad y la equidad son entonces los elementos esenciales del desarrollo de sistemas para la medición del logro escolar en Chile. Esta idea principal puede tener varias ideas complementarias o específicas, pero no hay duda de que aquí está el centro de estas iniciativas.

5.4. Medición del logro escolar y factores asociados

Un aspecto muy relevante de las mediciones del logro escolar es el de los factores asociados que es posible detectar. En principio la búsqueda se ha orientado hacia la identificación de aquellos que puedan explicar la mayor proporción de varianza en los resultados y en alguna medida pudieran ser considerados “causa plausible” de esos logros. A continuación, daremos una aproximación muy general sobre el tema ya que ha sido tratado de manera más detallada en el capítulo 4, sobre liderazgo y eficacia escolar.

5.4.1. Aproximaciones

Sobre el origen de estas ideas, en especial, aquella que otorga a la variable “origen socio-familiar” el mayor peso relativo, al momento de explicar los logros y las diferencias que se manifiestan entre los distintos grupos sociales ya hemos fundamentado extensamente, en el capítulo correspondiente al tema de eficacia escolar. Sin embargo, hemos de reconocer que esta perspectiva

corresponde a una de las tres vertientes que se suele considerar para abordar la temática en cuestión y que Cornejo et al (2007) estructura de la siguiente manera:

- a) Teorías del aprendizaje por reestructuración: Basadas en el constructivismo y con su centro de interés en el aula. No buscan establecer comparaciones o jerarquización de factores.
- b) Teorías de la complejidad de la escuela – no racionalista y cultural: Reconocen la existencia de una causalidad no lineal de los procesos y resultados en la escuela – en este espacio se reconocen, por ejemplo, el movimiento por la mejora, la visión de la Micropolítica de la escuela, etc.
- c) Tradición de estudios de Eficacia Escolar: evidentemente el más conocido y extendido en su perspectiva. Tampoco se puede reconocer con una visión monolítica; sin embargo, los denominados factores de eficacia escolar gozan de un reconocimiento casi universal. Esta reflexión tiene su génesis en el ampliamente citado “Informe Coleman” (Coleman, et. al., 1966). Dicho informe, como ya se indicó en los capítulos precedentes, generó una dilatada polémica, al plantear la baja incidencia de la escuela sobre logros de los estudiantes. Desde este momento, las argumentaciones a favor o en contra de esos planteamientos no han cesado y más bien han sido el motor de importantes líneas investigativas y movimientos de tipo práctico en torno a la escuela.

5.4.2. Formas de estructurar u organizar los factores asociados al logro escolar

Estas perspectivas son interesantes ya que nos permiten poner un cierto orden al momento de observar los factores que asocian comúnmente al logro escolar.

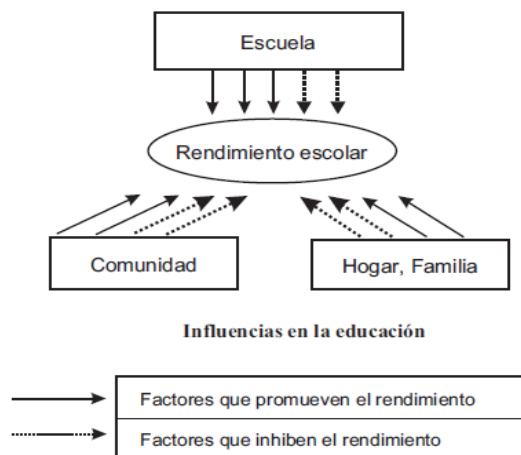
- a) Las personas como factores claves: Una primera aproximación es la que nos ofrece Cepeda, en la que ha ido desarrollando una cierta estructura o sistematización de criterios para su organización. La perspectiva de Cepeda (2005) tiende a la personalización, en cuanto se organiza en torno a los

personajes más relevantes de la escuela, al estructurar los factores de la siguiente forma:

- Factores de la escuela: Instalaciones educativas, número de alumnos por curso, ambiente escolar, problemas de los alumnos, relaciones entre la escuela y las familias del alumno y recursos docentes.
 - Factores del director escolar: factores personales, factores familiares y tiempo dedicado a la actividad administrativa.
 - Factores del docente: actividades relacionadas con la clase, hábitos de enseñanza y prácticas en el aula, enfoque pedagógico, asignación de tareas, edad, etc.
 - Factores del alumno: edad, actividades cotidianas, hábitos y métodos de estudio, relaciones con la comunidad, factores familiares, condiciones socioeconómicas familiares, etc.
- b) Modelos sistémicos: En los últimos años los estudios vinculados a estas perspectivas han organizado estos factores en modelos que grafican de manera más clara su presencia y cuyo alcance es sistémico, es decir, por una parte, tratan de explicar el sistema escolar en su complejidad total, descomponiéndolo en distintas fases, pero a la vez integrándolas a la hora de observar los alcances e interrelaciones. Esto permite comprender que las causas pueden ser múltiples y afectar a las distintas fases del sistema y por ello las propuestas de solución tienen que estar a la altura de esa complejidad.

En una primera expresión de esta perspectiva es la presentada en un trabajo de Brunner & Elacqua (2004), quienes expusieron gráficamente la forma en que se relacionan los factores asociados, ya sea promoviendo o inhibiendo el logro escolar, tal como se muestra en la Figura 5.18, como factores asociados al logro escolar. Los autores plantean la pregunta global respecto de qué proporción de la varianza en los resultados logran explicar estos factores y señalan que en el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso de 80% a la familia y la comunidad. Sin embargo, en los países en vías

de desarrollo, los factores relacionados a la escuela son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos (Brunner y Elacqua, 2004; p.1).



Fuente: Brunner & Elacqua (2004)

Figura 5.18: Factores asociados a logro escolar

Una aproximación reciente de esta perspectiva es la elaborada en el contexto del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). La estructura básica de éstos queda conformada de la forma en que Treviño señala en el estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2010): Los factores asociados al aprendizaje, según los resultados del estudio, pueden organizarse en dos grupos: Por un lado, está el grupo de variables que representan insumos o procesos de las escuelas, mientras que en el otro grupo están las características de los estudiantes que afectan al aprendizaje y que pueden ser materia de intervenciones de política educativa. Estas ideas quedan mejor reflejadas en el Modelo elaborado por el estudio referenciado y que se puede observar en la Figura 5.19.



Fuente: OREALC/UNESCO (2010).

Figura 5.19: Modelo Contexto – Insumo – Proceso – Producto (CIPP)

En el modelo se reconocen cuatro conjuntos o dimensiones de factores asociados en torno a la escuela que permiten aproximarse a una explicación comprensiva del logro escolar. La primera dimensión se denomina *contexto* y se entiende como el espacio en el que se encuentran insertas las escuelas, aquí están presentes los elementos claves para explicar las diferencias de desempeño de los estudiantes. La segunda dimensión se denomina *insumos*, se recogen acá los recursos propios de la escuela y aquellos de los que disponen los propios estudiantes, en especial, la educación previa que han recibido. Un tercer núcleo está compuesto por *procesos escolares*; este es el espacio que se configura a partir de las relaciones e interacciones entre los sujetos de la comunidad escolar y se reconoce como el clima. Finalmente, la cuarta dimensión está constituida por los *productos*. Se reconoce la existencia de diversos productos, en especial, los beneficios sociales. Sin embargo, en la actualidad la mayoría de los estudios centran su atención sobre los aprendizajes de los estudiantes como el producto más inmediato que debe producir la educación.

El detalle de las subdimensiones de estos grandes factores está señalado en el propio modelo (Ver Figura 5.19).

En las conclusiones de este trabajo se destaca que el factor preponderante a la hora de revisar aquellos con mayor influencia en los aprendizajes de los estudiantes está sin lugar a dudas en el contexto social y cultural. En los países de América Latina y el Caribe las desigualdades sociales y la segregación siguen marcando negativamente las posibilidades de un mejor rendimiento a la hora de ponderar el logro escolar; sin embargo, cuando se pone atención en los factores propios de las escuelas los hallazgos publicados en el SERCE 2010, y TERCE 2013 manifiestan que, los factores escolares que mayor incidencia tienen en la explicación del logro son los procesos al interior de las escuelas. El clima escolar y la gestión del director son elementos esenciales para explicar una mejora en el aprendizaje, seguidos por la satisfacción y el desempeño de los docentes. Además, hay indicios de que una buena gestión y un buen clima escolar pueden potenciar el efecto de ambas variables en el aprendizaje. (SERCE, 2010: 112 TERCE 2015: 138).

5.5. Nuestra perspectiva y la relevancia del factor liderazgo asociado al logro escolar

Nuestro trabajo, tal como ya se ha fundamentado en otros capítulos, intenta vincular el liderazgo del director del centro escolar con los logros de la escuela y especialmente con los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esta, no siendo una idea original, puesto que como señala Leithwood, la investigación basada en liderazgo formal a nivel de la escuela es hoy por hoy la más amplia y sus conclusiones las más sólidas (Leithwood, 2009, p.18), busca avanzar sobre las dimensiones de este factor de los denominados “intraescuela”, como causa plausible de los resultados que obtienen las organizaciones escolares de la Región Metropolitana en Santiago de Chile.

Para lo anterior se asume la perspectiva de Eficacia Escolar ya que ha sido la que ha alcanzado la mayor difusión y sus conceptos se han asumido con mayor amplitud. Tal como plantean Cornejo y Redondo, existe consenso entre los especialistas de la eficacia escolar acerca de la naturaleza de estas variables de la escuela y variables de origen de los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2007, p. 160). En diversos estudios se reconoce que entre los

denominados “Factores Intra Escuela” el liderazgo puede llegar a ocupar un puesto de relevancia.

Capítulo 6

La investigación sobre el liderazgo: análisis sobre sus aportes

6.1. Origen de los estudios de liderazgo: el mundo empresarial

El trabajo indagativo sobre el liderazgo tiene ya un vasto recorrido y tal como señala Villa (2008). Las investigaciones pioneras de autores como Bass y Avolio, Leithwood, entre muchos otros, han abierto un camino esperanzador para la mejora e innovación de los centros educativos. Este intenso trabajo también se ha reflejado en diversas síntesis y “meta análisis”, como el de Walters, Marzano y McNulty (2003) y más recientemente el de Robinson (2007) que incorpora unos treinta años de labor investigativa, que apuntan fundamentalmente a evaluar los efectos del liderazgo. Pero esta preocupación por el liderazgo y las formas en que este puede ser ejercido tiene ya una larga data. Desde los experimentos que Lewin realiza en 1939, con los estudios del comportamiento de las personas en grupos y la capacidad para conducirlos hacia ciertos objetivos, se introduce una nomenclatura fundamental que hasta hoy sigue siendo ampliamente usada. Nos referimos a aquella que clasifica los estilos de liderazgo en: autoritario, laissez faire y democrático; reconociendo en ellos efectos bien diferentes.

El esfuerzo para entender el fenómeno del liderazgo en los grupos humanos ha cautivado por largo tiempo y sigue en la actualidad constituyendo uno de los principales temas de estudio. Sin embargo, no existe certeza absoluta de los aportes que esta dimensión del trabajo en la escuela realiza en efecto. Los estudios recientes en escuela, invariablemente identifican al director y su capacidad de liderazgo, como un factor importante en el éxito de la escuela. Lamentablemente los estudios aún no nos arrojan luces sobre las características y las condiciones en las que se desarrolla este liderazgo para que llegue a ser más efectivo.

Por estas razones y en complementariedad con los capítulos precedentes, abordaremos en este trabajo investigativo el liderazgo, con una especial atención al desarrollado en las organizaciones escolares, con ello trataremos de rescatar las dimensiones que hasta hoy se relevan como las fundamentales y que dan sustento a las elecciones que por nuestra parte hemos realizado para esta investigación.

Las teorías del liderazgo han tenido un desarrollo vertiginoso, en especial en los últimos años. Desde las primeras teorías referidas a los rasgos a comienzos del siglo pasado, hasta las nuevas propuestas que se desarrollan en las organizaciones modernas, trabajo en redes, organizaciones virtuales, etc.. No obstante, la tarea del líder, tal como la define Yulk (1994), como “procesos de influencia que afectan la interpretación que los seguidores hacen de los eventos, la elección de objetivos para el grupo o la organización, la organización de las actividades de trabajo para cumplir los objetivos, la motivación de los seguidores para cumplir los objetivos, el mantenimiento de relaciones de colaboración y trabajo de equipo y la obtención de apoyo y cooperación de personas fuera del grupo u organización. (Yulk, 1994, p. 5). Se mantiene plenamente vigente, a pesar de la prevalencia de estos nuevos contextos.

En la actualidad, el mundo de las organizaciones, en general, desde aquellas enfocadas a la producción de los innumerables bienes que requiere la vida humana, como las que se dedican a brindar servicios, entre las cuáles se considera el de educación, tienen en el liderazgo a uno de los principales factores de desarrollo. La tendencia fundamental está en asociarlo con la productividad y la eficiencia. Se reconoce en quienes conducen empresas y equipos de trabajo, como los responsables directos de los logros que se obtienen o por el contrario se mira con preocupación y se les responsabiliza ante las situaciones de fracaso. Es ya tradicional asociar políticas de incentivo en torno a metas por lograr. En el espacio de la capacitación y el perfeccionamiento son frecuentes los temas como “trabajo en equipo” y “desarrollo de habilidades para el liderazgo”, etc. Más comunes aún son las experiencias a las que se someten personas y equipos, guiadas en muchos casos por psicólogos, que buscan detectar los potenciales de liderazgo a partir de experiencias “límite o desafiantes”.

En síntesis, podemos decir que vivimos en una época en la que se confía ampliamente en las posibilidades que tiene el desarrollo de esta capacidad humana.

6.2. Los estudios de liderazgo en el contexto escolar

En el mundo escolar viene ocurriendo lo mismo que en las otras dimensiones del conocimiento, se trabaja para determinar el aporte específico que, en este caso, el liderazgo realiza al mejoramiento de los sistemas escolares y, en último término, se busca explicar de qué manera el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta dimensión de la “influencia” ha sido el principal elemento que ha ayudado a definir de qué se trata el fenómeno del liderazgo; en esta línea se ubica la definición que Leithwood (2009) realiza al plantear que es posible definir el liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009, p. 20).

En este ámbito también se ha buscado determinar el aporte específico que el liderazgo tiene para lograr organizaciones efectivas, en último término se intenta señalar cuánto del logro de aprendizaje que los estudiantes tienen en las escuelas, es explicado por la dimensión del liderazgo, tanto de los directores como de los docentes que desarrollan esta tarea en forma más directa.

A partir de lo anterior es necesario reconocer que se han desarrollado diversas líneas de investigación con la pretensión de analizar los efectos que este constructo puede tener sobre los resultados que obtienen los estudiantes en evaluaciones que intentan ponderarlos.

6.2.1. Modalidades en la investigación sobre los efectos del liderazgo en el ámbito escolar

Ya anticipábamos en las líneas introductorias de este capítulo que el interés por el factor liderazgo en su vínculo con los aprendizajes de los estudiantes ha provocado un amplio desarrollo, tanto en la investigación como en la proliferación de “meta análisis”, intentando dejar de manifiesto el aporte y las dimensiones más relevantes que pueden asociarse a este efecto.

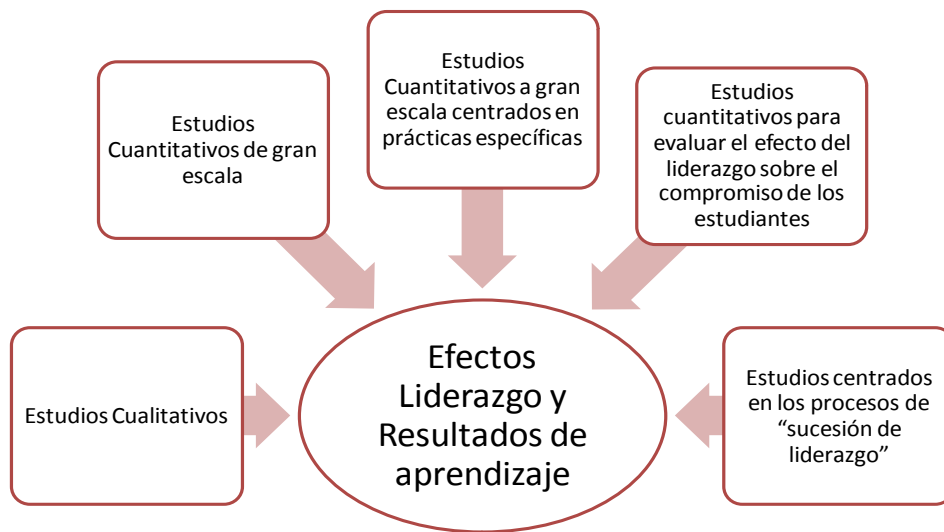
Para este caso nos parece oportuno situar el sentido de este apartado en la búsqueda de las dimensiones más relevantes y la valoración que ellas tienen en diversas investigaciones. Ello nos permitirá situar y fundamentar nuestra propia opción. El recorrido será desde una mirada más amplia, hasta recoger lo que se ha realizado en nuestro contexto nacional, siempre con la preocupación de generar una conexión directa con el modelo que proponemos en nuestro trabajo.

6.2.1.1. Tipos de estudios realizados

Para introducirnos en lo planteado anteriormente recurrimos al interesante trabajo realizado por un equipo de expertos de las universidades de Minnesota y Toronto. Se trata del informe denominado “Aprender del Liderazgo: Estudio sobre los vínculos con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Informe de Investigación de la Fundación Walleced” (2010). En este trabajo se realiza una síntesis de las vertientes en los estudios de liderazgo que asocian el factor con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (ver Figura 6.1). Este trabajo plantea que el liderazgo cuenta con una vasta adhesión popular, sin embargo, existe también una suficiente base empírica para justificarla y sobre ello señala que hay cinco tipos de pruebas, cada una con su propia estimación de la magnitud de los efectos de líder (Walleced Foundation, 2010: 7).

- a) **Estudios cualitativos:** Este tipo de estudios se realiza en entornos escolares considerados como excepcionales, son las denominadas “escuelas efectivas”. En estos casos se asigna una alta importancia al liderazgo entre otros factores propios de la escuela. También se puede considerar en este conjunto los “Estudios de Caso”, que al tratarse de situaciones aisladas, no es posible generalizar sus efectos.
- b) **Estudios cuantitativos de gran escala:** Este tipo de estudios es situado por los autores, a partir de la década de los 80 y ellos incorporan la idea de los efectos directos e indirectos de liderazgo sobre la escuela y los aprendizajes de los estudiantes. La referencia a efectos indirectos (significativos) dice relación con la capacidad del líder para influir en

otros factores propios de la organización escolar, en especial, respecto de los profesores.



Fuente: Elaboración propia a partir de The Wallece Foundation (2010; págs. 7-8)

Figura 6.1: Tipos de estudio que vinculan el liderazgo con resultados de aprendizaje de los estudiantes

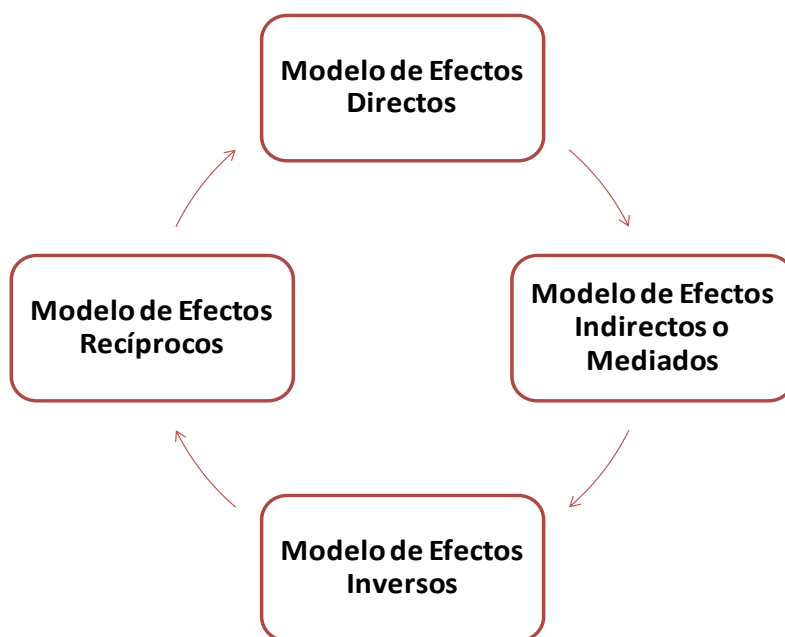
- c) **Estudios cuantitativos de gran escala, centrados en prácticas de liderazgo específicos:** El meta análisis realizado por Witzhersh, Bosker y Krüger (2003), en el que asocian las responsabilidades de liderazgo, calculando un promedio de correlación asociado a los promedios de resultados de los estudiantes, a partir de numerosos estudios originales (Witzhersh, Bosker y Krüger , 2003; p. 3).
- d) **Estudios cuantitativos para evaluar el efecto del liderazgo sobre el compromiso de los estudiantes:** También se trata de estudios de gran escala, que parten considerando que el compromiso de los estudiantes es un fuerte predictor de sus aprendizajes. Por ello este tipo de estudios busca identificar y ponderar el efecto del liderazgo sobre este compromiso.
- e) **Estudios centrados en el proceso de “sucesión de liderazgo”:** en principio hay una constatación de efectos negativos en el proceso de

sucesión no planificada. El efecto detectado en este tipo de estudios se ha denotado como independiente de lo que puedan hacer los docentes.

6.2.1.2. Modelamiento de los efectos del liderazgo según las investigaciones

Luego del referente que nos permite situar los estudios que vinculan el liderazgo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, necesitamos incorporar un grado más de precisión. Se trata de lo que Hallinger y Heck vienen planteando en sucesivas investigaciones, (1998 y 2010), Heck y Hallinger (2005) y que situándose entre los estudios cuantitativos ya referenciados, realizan una interesante distinción entre los tipos de modelos causales:

- a) **Modelo de efectos directos:** en este caso, el resultado de los aprendizajes de los estudiantes deviene en una variable dependiente, directa del liderazgo, sin dejar de considerar otras variables de contexto. Tal como señala el meta análisis de Witziers, Bosker y Krüger (2003, p.401), en los estudios de eficacia escolar de los años setenta y ochenta, los investigadores fueron en su mayoría en busca de efectos directos del liderazgo educativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.



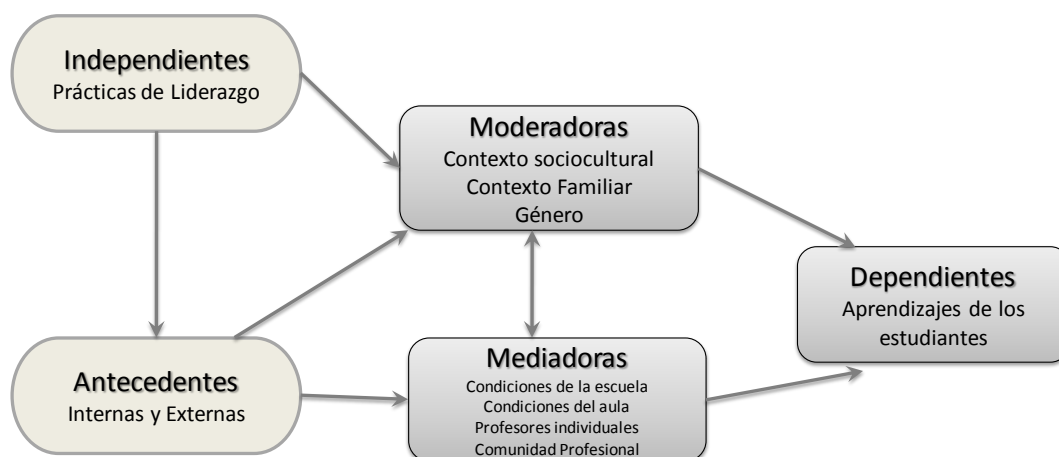
Fuente: Elaboración propia a partir Bolívar (2012)

Figura 6.2: Tipos de modelos causales para la relación de liderazgo y las variables de logro organizacional

- b) **Modelo de efectos indirectos o mediados:** En este caso se comprende que el liderazgo, se aplica respecto de diversas variables “mediadoras” que a su vez impactan de manera directa sobre la variable dependiente, es decir los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- c) **Modelo de efectos inversos:** En este caso se observa que los resultados de los estudiantes, en cuanto mejoran, son los que van produciendo un efecto sobre la organización y el liderazgo en su capacidad de mejora.
- d) **Modelo de efectos recíprocos:** Para este caso la causalidad tienen doble direccionalidad. El liderazgo actúa no sólo sobre las variables mediadoras, como describíamos en el caso b, también lo hace sobre sí mismo.

Según Bolívar (2010, p. 247) los modelos recíprocos son los más potentes ya que integran la investigación acumulada de los efectos mediados con nuevos modelos de relaciones conceptuales que se pueden especificar y probar con datos longitudinales.

Las prácticas de liderazgo tienen en el ámbito escolar un amplio espectro de posibilidades y vínculo con numerosas variables. Así lo recalca Bolívar (2012, p.241) cuando señala que algunas de ellas ejercen un papel moderador (incrementan o disminuyen) los efectos del liderazgo, otras unen o median las prácticas del liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera cualquier estudio que pretenda lograr avances en el trabajo investigativo requiere centrar la atención sobre ese conjunto de variables y las relaciones que se establecen entre ellas.



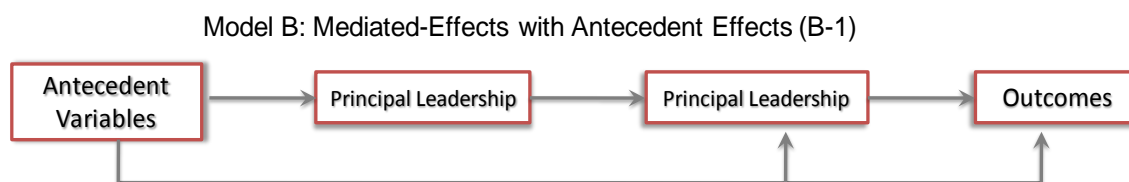
Fuente: Bolívar (2012, p.242)

Figura 6.3: Variables intervinientes en el aprendizaje de los estudiantes

Esta afirmación de Bolívar la desarrolla de manera más gráfica en un esquema que ordena las distintas variables (ver Figura 6.3).

A partir de este esquema se explica que las variables “antecedentes o contextuales”, se entienden en una doble dimensión: Internas y Externas, en donde las primeras se refieren a las condiciones propias de la organización escolar, por ejemplo, las condiciones del trabajo docente o las características del líder. Las de segundo tipo se explican como las condiciones exteriores a la organización pero que la afectan, condicionando el contexto social y político en el que se ejerce el liderazgo. (Bolívar, 2012, p. 241).

Respecto de las variables moderadoras y mediadoras, se trata de aquellas que por una parte reciben el efecto directo de las variables contextuales e independientes y luego impactan de manera directa en los logros de la organización y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Tal como se muestra en la figura 6.4. Volante sigue uno de los cinco modelos propuestos por Hallinger (2008), que ha sido uno de los principales investigadores en proponer este efecto indirecto y la acción del liderazgo (Volante 2010, p.26).



Fuente: Hallinger & Heck, 1996; Hallinger, 2008

Figura 6.4: Modelo mediacional del efecto de liderazgo

Finalmente, las variables dependientes están referidas a los logros organizacionales y los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Respecto de este tema, dada la importancia que tiene para esta investigación, se ha dedicado un capítulo especial, tendente a fundamentar la opción que se ha asumido.

El modelo propuesto en esta tesis se ubica en la línea de lo abordado en el segundo tipo de estudios, caracterizados en el Informe Wallaced, es decir aquellos de corte cuantitativo, en base a una muestra de mayor proporción, apuntan, en la estructura que recoge Bolívar, (que a su vez sigue a Hallinger y Heck) y que atiende a los efectos indirectos o mediados que puede tener el ejercicio del liderazgo en el logro de la organización escolar y con ello en los aprendizajes de los estudiantes.

6.3. Avances de la investigación en el liderazgo escolar – el aporte de los meta análisis.

El liderazgo escolar es actualmente objeto de una atención sin precedentes. La agenda de la reforma educacional, en su permanente evolución, parece haber captado que el rol del liderazgo es en sí mismo una importante meta para la reforma, simultáneamente, un vehículo para que otras cosas sucedan (Leithwood y Riehl, 2009; pág. 17), nada más claro que citar las palabras de Leithwood, quien resalta la singular importancia de este tema en el contexto de los procesos de reforma que animan los sistemas escolares prácticamente en todo el mundo. No obstante el tema lleva un considerable tiempo puesto que ya contamos con trabajos de “meta análisis”, es decir síntesis, reflexión y análisis de un número importante de investigaciones desarrolladas. Existen al menos tres trabajos de meta análisis sobre el tema, con diferencias importantes en sus

grandes conclusiones, que nos parece oportuno considerar ya que esto nos permite abarcar un número mayor de trabajos, acudiendo a la síntesis que algunos autores han realizado mediante una metodología que se ha instalado con bastante fuerza en los últimos años.

6.3.1. El meta análisis de Witzhersh, Bosker y Krüger; 2003

Este trabajo se ubica en un contexto en donde aún se discutía la posibilidad de los efectos “directos” y los efectos “indirectos”. Sin embargo reconoce que los efectos directos son limitados y no se logra sostener de manera contundente. (pág. 398). Pero asume la tarea de recopilar evidencia para tratar de resolver el dilema y contribuir al debate académico sobre el liderazgo en el contexto escolar. La principal publicación que da a conocer sus resultados se denomina, ***“Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association”*** (Liderazgo educativo y rendimiento de los estudiantes: la difícil búsqueda de una asociación), del año 2003, en *Educational Administration Quarterly*.

Luego de realizar una primera revisión de los aportes de las investigaciones de la época (dos últimas décadas anteriores a 2003), terminan concluyendo que las preguntas, lejos de encontrar respuestas, aumentan las interrogantes acerca de la relación entre liderazgo educativo y resultados de los estudiantes (Witzhersh et al., p. 404).

Para el trabajo de “meta análisis”, se concentran en el periodo 1986 y 1996 y con estudios en donde el liderazgo se considera en sus “efectos directos” en los resultados de los estudiantes. La fecha para la selección de estudios es elegida por ser este el año en que se iniciaron los estudios de multinivel y que han resultado en un importante aporte metodológico para el estudio del aporte de esta dimensión en la eficacia de las organizaciones escolares.

Los criterios para la selección de los trabajos fueron básicamente dos:

- En primer lugar sólo se seleccionaron estudios que habían sido expresamente diseñados para examinar el liderazgo educativo, es decir, las investigaciones en las que había una clara conceptualización y

medición confiable y válida del liderazgo educativo. (Witzhersh et al., p. 404-405).

- En segundo lugar, los estudios debían incluir medidas explícitas y válidas de rendimiento de los estudiantes (Witzhersh et al., p. 405). En general, la variable dependiente.

Estos autores analizan unos 37 estudios de nivel internacional respecto del impacto del liderazgo (y sus dimensiones) en el rendimiento de los estudiantes. A partir de los primeros análisis, sus resultados sugieren que el liderazgo tiene un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, los tamaños del efecto en términos de Z_r , son muy pequeños ($Z_r = .02$, para la muestra total, $Z_r = .04$ para la muestra sin los 25 casos AIE). (Witzhersh, Bosker y Krüger; 2003; pág. 407).

Las principales dimensiones abordadas para realizar los análisis son las que se exponen a continuación: (Witzhersh, Bosker y Krüger; 2003; Pág. 411).

- Definición y comunicación de la misión
- Supervisión y evaluación
- Monitoreo
- Coordinación y gestión curricular
- Asesoramiento y apoyo
- Visibilidad
- Mejoramiento Escolar
- Logro orientación

Para responder en definitiva a la pregunta si el liderazgo se encuentra relacionado con el rendimiento estudiantil, se plantean la obligación de desarrollar un “meta análisis riguroso” desde el punto de vista estadístico, en el afán de mostrar evidencia de efectos directos.

La respuesta definitiva de estos autores es que, en general, se trata de efectos pequeños. Es decir, las correlaciones entre liderazgo y logros de los estudiantes están por debajo de 0,10, lo que implica un tamaño de efecto muy pequeño. Aunque esto indica que no más del 1% de la variación en el rendimiento estudiantil se asocia con diferencias en el liderazgo educativo, hay que tener en cuenta que las medidas utilizadas en los estudios están lejos de ser perfectamente fiables y, por lo tanto, pueden llevar a una subestimación de la asociación. En los estudios organizacionales sobre la relación entre liderazgo y desempeño de los estudiantes, se está estudiando la forma en que un individuo afecta a muchos otros. En este sentido, un efecto pequeño todavía puede ser muy relevante. (Witzhens, Bosker y Krüger; 2003; pág. 415).

En la conclusión de su trabajo se plantean algunos desafíos para la mejora de la investigación:

- Se reconoce que la relación de efectos directos entre liderazgo y logro académico de los estudiantes es muy débil. Para superar esto se apunta a una mejor conceptualización del fenómeno, abordando la idea de los factores mediadores.
- En relación a los temas metodológicos se plantean diversas posibilidades de mejora, entre otras la posibilidad de trabajar con muestras de mayor tamaño, desarrollo de estudios longitudinales.
- Además plantean que los estudios sugieren algunas rutas nuevas para futuras investigaciones que incorporen los modelos indirectos. Citando un trabajo de Hill, Rowe, y Holmes-Smith (1995), señalan que sus resultados sugieren que el liderazgo educativo está mediado por las prácticas y actitudes de los docentes. Otro estudio citado en esta misma perspectiva pero que señala importantes avances metodológicos es el de Bosker, De Vos y Witziers (2000), que combina modelos de ecuaciones estructurales y multinivel, para investigar la estructura causal de la eficacia escolar en las escuelas primarias y secundarias de los Países Bajos. Sus resultados muestran que un modelo que supone un impacto indirecto, a nivel de escuela queda mejor provisto que uno de efectos directos. Las implicaciones concretas de este estudio reafirman

la idea de un modelo de efectos mediados de liderazgo, con impacto en los aprendizajes de los estudiantes (lengua y matemáticas). Las dimensiones mediadoras en este caso se identifican como la satisfacción laboral de los profesores, la orientación de los profesores hacia los resultados y las prácticas de evaluación y retroalimentación. (Witzhersh, Bosker y Krüger; 2003; pág. 418).

6.3.2. El meta análisis de Marzano, Waters y McNulty, 2005

El trabajo de estos investigadores fue dado a conocer en un libro publicado el año 2005, denominado ***“Liderazgo escolar – qué funciona: de la investigación a los resultados”***. Este trabajo revisa la literatura e investigación entre los años 1978 y 2001. Su propósito es identificar los factores de liderazgo que tienen una relación estadísticamente significativa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de haber analizado una gran cantidad de estudios, sólo unos 69 cumplieron los criterios de inclusión, tal como lo indican los propios autores: En nuestro análisis de la investigación en los últimos 35 años, hemos encontrado más de 5.000 artículos y estudios que abordan el tema del liderazgo en las escuelas, pero sólo 69 que en realidad examinan la relación cuantitativa entre la capacidad de liderazgo y los logros académicos de los estudiantes. (Marzano, et al.; 2005).

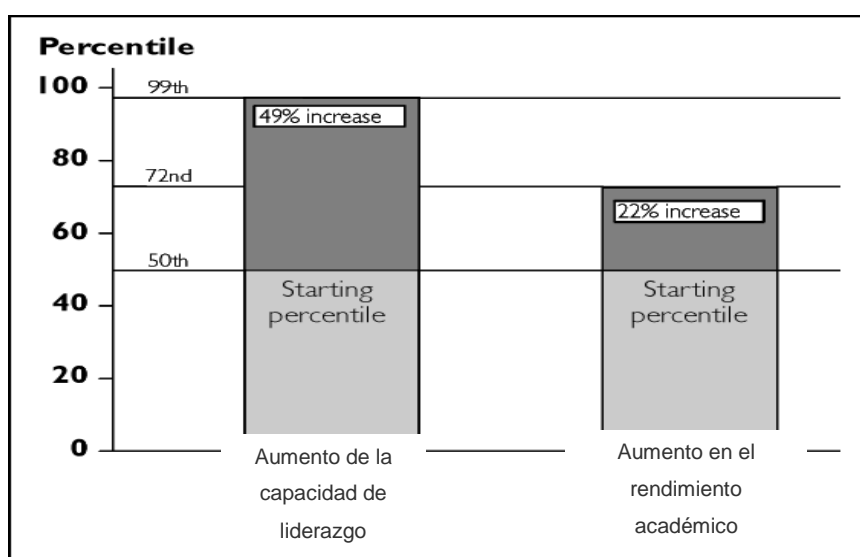
Se lograron identificar 21 competencias que definen el papel del líder escolar. Los autores han basado sus hallazgos y conclusiones en un plan de acciones que involucran:

- El desarrollo de un equipo de liderazgo escolar fuerte
- Distribuir algunas responsabilidades en todo el equipo de liderazgo
- Seleccionar el trabajo adecuado
- Identificar la magnitud del cambio
- Coincidir el estilo de gestión para el orden de magnitud del cambio a desarrollar.

Lo más relevante de este trabajo es que luego de explicar en detalle el aporte de la técnica estadística utilizada (meta-análisis), señalan que han calculado la correlación entre el liderazgo del director y el logro promedio de los estudiantes para una organización escolar, determinándolo en .25 (0,25).

Para reflejar con claridad lo que este hallazgo representa como aporte para lo que ellos determinan como una “escuela promedio” realizan una proyección de datos estimando el crecimiento del factor liderazgo y su potencial impacto como incremento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La gráfica que se expone a continuación refleja este ejercicio de manera más directa.

En el gráfico de la Figura 6.5, se simula un incremento en la capacidad de liderazgo; esto podría ocurrir si el director de una escuela trabaja sus competencias de liderazgo y mejora, con ello se proyecta el impacto en los resultados de los estudiantes, a partir de la correlación obtenida en el meta análisis desarrollado. Con una correlación de .25 e incrementando la capacidad de liderazgo de un nivel promedio (percentil 50), hasta el percentil 99, los resultados de los estudiantes en una escuela promedio (percentil 50), se incrementarían hasta el percentil 72.



Fuente: Marzano, Waters y McNulty (2005)

Figura 6.5: Predicción aumento de rendimiento estudiantil cuando aumenta capacidad de liderazgo del percentil 50 a 99

6.3.3. El meta análisis de Robinson, Lloyd y Rowe, 2008

Este trabajo resulta de especial interés para el nuestro ya que se concentra en analizar el impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de diferentes tipos de liderazgo. Su forma de abordar el desafío fue mediante la recopilación internacional de publicaciones en idioma inglés y contó con tres pasos fundamentales:

- a) Primero el análisis de bases de datos electrónicas mediante una combinación de palabras clave en torno al liderazgo: líderes, director, profesor de liderazgo y la relación con resultados de los estudiantes (logro, ganancias de rendimiento, los resultados sociales).
- b) La segunda estrategia involucrada provino de búsquedas electrónicas de las tablas de contenido y resúmenes de revistas liderazgo educativo.
- c) El tercer paso se concentró en un cuidadoso análisis de las listas de referencias de los artículos pertinentes, informes técnicos, y capítulos en revistas internacionales y manuales para identificar los estudios pertinentes adicionales.

La búsqueda arrojó veintisiete estudios publicados entre 1978 y 2006, que proporcionaron evidencia sobre los vínculos entre el liderazgo y resultados de los estudiantes. La mayoría de los estudios se llevaron a cabo en escuelas de Estados Unidos. Dos estudios se realizaron en Canadá y uno para los casos de Australia, Inglaterra, Hong Kong, Israel, Países Bajos, Nueva Zelanda y Singapur. (Robinson et al. 2008; pág.641). Se reconoce que existen dos tipos de estudios que fueron excluidos y que potencialmente podrían llegar a ser un aporte para este tipo de investigación, estos se refieren a tesis inéditas y artículos para conferencias sobre el tema.

Otro dato importante de este meta análisis se refiere al sujeto analizado ya que quince de ellos se centraban en la figura del director y los otros doce en una perspectiva más amplia, es decir en un tipo de liderazgo más distribuido.

La estrategia de tratamiento de los datos en este caso se realizó bajo dos perspectivas:

- d) El primer meta análisis incorpora 22 de los 27 estudios recopilados. Este estudio compara los efectos del liderazgo transformacional y liderazgo instruccional. Los autores señalan que a pesar de existir varias revisiones que incorporan discusiones de la evidencia sobre el impacto de estos tipos de liderazgo en los resultados de los estudiantes, estas visiones críticas no han considerado el impacto. (Robinson, et al. 2008: pág. 638), por lo que su aporte se concentra no solo en determinar ciertas dimensiones, además está la valoración del tamaño del efecto, tal como se expone en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1: El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en resultados de los estudiantes (n = 199)

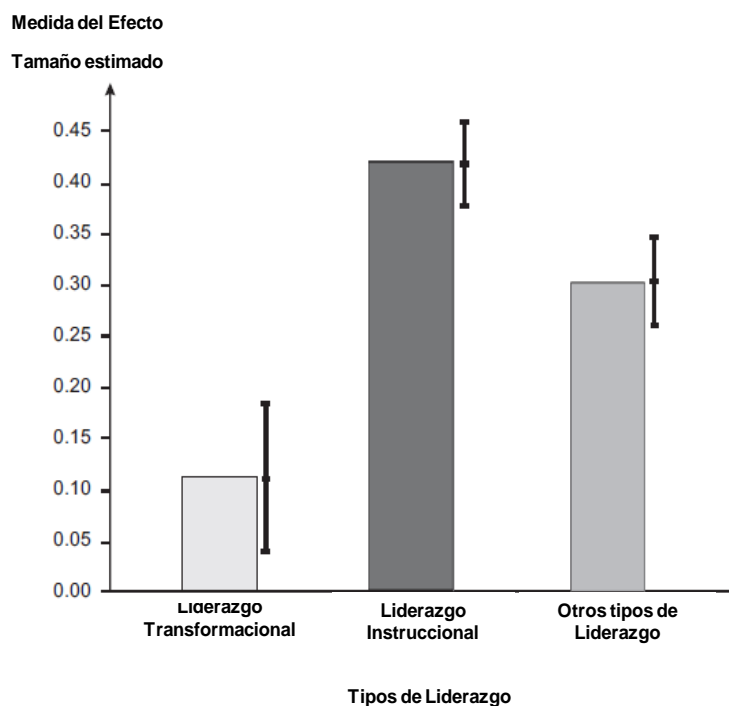
Dimensión de liderazgo	Significado de la dimensión	Los tamaños del efecto (n) a partir de los estudios (n)	Medida/tamaño del efecto	SE
Establecer Metas y expectativas	Incluye la creación, la comunicación y el seguimiento de las metas de aprendizaje, estándares y expectativas, y la participación del personal y otros en el proceso para que los que hay claridad y consenso acerca de los objetivos.	49 tamaños del efecto de 7 estudios	0.42	0.07
Recursos Estratégicos	Consiste en alinear la selección y asignación de recursos a los objetivos prioritarios de enseñanza. Incluye la provisión de conocimientos técnicos apropiados a través de la contratación de personal.	11 tamaños del efecto de los estudios de 7	0.31	0.10

Tabla 6.1: El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en resultados de los estudiantes (n = 199) (continuación)

Dimensión de liderazgo	Significado de la dimensión	Los tamaños del efecto (n) a partir de los estudios (n)	Medida/tamaño del efecto	SE
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo	La participación directa en el apoyo y la evaluación de la docencia a través de visitas a las aulas regulares y plan de estudios y la provisión de retroalimentación formativa y sumativa a los maestros. Supervisión directa del plan de estudios de la escuela a través de la coordinación entre las clases y los niveles de años y la alineación con los objetivos de la escuela.	80 tamaños del efecto de 9 estudios	0.42	0.06
Promover y participar en la formación docente y el desarrollo profesional de aprendizaje informal.	Liderazgo que no sólo promueve sino que participa directamente con los maestros en formación profesional formal o informal.	17 tamaños de efecto de 6 estudios	0.84	0.14
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	La protección de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje mediante la reducción de las presiones externas e interrupciones y el establecimiento de un ambiente ordenado y de apoyo tanto dentro como fuera de las aulas.	42 tamaños del efecto de 8 estudios	0.27	0.09

Fuente: Robinson; et al. (2008: pág.656)

De manera más clara, en este trabajo se ofrece una gráfica de resumen para expresar las dimensiones de los efectos. En este caso el interés se centra en manifestar la preponderancia del liderazgo instruccional sobre el transformacional.



Fuente: Robinson; et al. (2008: pág.657)

Figura 6.6: Medida de los tamaños del efecto – impacto del liderazgo en resultados de aprendizaje de los estudiantes

e) En un segundo meta análisis se desarrolló un proceso que los autores caracterizan como de tipo “más inductivo”. Se trabajó con los ítems de las encuestas aplicadas en cada uno de los estudios, independiente de las teorías que los sustentaban. Con estas preguntas se construyeron conjuntos comunes de prácticas de liderazgo. A partir de ello se logró conformar cinco grupos o dimensiones de liderazgo que se muestran en la Tabla 6.1.

En este caso se llega a determinar unas dimensiones esenciales que están en la base de los diversos estudios de liderazgo, estas son:

- Establecer metas y expectativas

- Recursos estratégicos
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo
- Promover y participar en la formación docente y el desarrollo profesional de aprendizaje informal.
- Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo

6.3.4. Síntesis del aporte de los meta análisis

Luego de presentar algunos de los esfuerzos por sistematizar los trabajos en relación a las investigaciones que han asociado el liderazgo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las dimensiones más relevantes de liderazgo que surgen de ellos, nos parece importante plantear algunas conclusiones de síntesis que ayude a focalizar nuestra búsqueda.

A partir de los primeros intentos caracterizados por el meta análisis de Witzhers, Bosker y Krüger (2003) como *“la difícil búsqueda de una asociación”*, se va reconociendo y caracterizando el aporte específico del liderazgo. Tras recoger algunas de las síntesis de este amplio trabajo, nos permitimos ordenar aquello que nos parece relevante a partir de las siguientes conclusiones:

- a) Existe un gran esfuerzo por relacionar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con el liderazgo que ejercen los directores.
- b) Los primeros intentos reconocen que el liderazgo tiene un efecto positivo sobre la organización escolar. Estos trabajos se focalizaron en modelos de vínculo directo, cuestión que en el momento de ponderar el tamaño de los efectos, estos se denotaron como muy pequeños ($Z_r = .02$, para el meta análisis de Witzhers, Bosker y Krüger; 2003).
- c) De manera bastante rápida se abandonan los modelos de efectos directos para dar paso a los modelos de efectos mediados; en general, este paso es posible gracias al avance de los métodos estadísticos como los análisis multinivel, análisis causales, modelamientos multivariados más complejos, etc.

- d) Los modelos de efectos indirectos o mediados relevan la acción del trabajo docente como el factor de mediación más significativo. Es decir, el liderazgo del director (la capacidad de influencia de este), sobre la acción de los docentes, manifiesta efectos directos sobre el trabajo docente, que, a su vez, tiene un influjo directo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Witzhersh, Bosker y Krüger; 2003, pp., 401-402; Hallinger y Hek 1998, p.187; Robinson et. al. 2008, pp. 636-637).
- e) Se marcan diferencias regionales respecto de la capacidad del liderazgo para producir mayor o menor influencia. Al menos, así explica Robinson, las diferencias entre el meta análisis de Witzhersh et al. (2003) que es de carácter más internacional y, que como hemos señalado anteriormente, atribuye una capacidad explicativa más bien pobre y el meta análisis de Marzano (Marzano et al., 2005) que se concentra más en trabajos de Estados Unidos y cuyo efecto se revela como mucho más poderoso (Robinson et. al. 2008, p.637).
- f) Las dimensiones más relevantes que se van afianzando se relacionan con los denominados, “liderazgo Transformacional” y “liderazgo instruccional” o pedagógico. Esto ocurre porque, al decir de Robinson, (Robinson et. al. 2008, p.638), estas dos teorías son las que dominan la investigación empírica sobre el liderazgo educativo y sus programas de investigación son lo suficientemente maduros como para dar pruebas suficientes para su análisis.
- g) El efecto del liderazgo sobre los logros académicos de los estudiantes ya resulta algo bastante evidente y por ello es importante profundizar en qué tipo de liderazgo manifiesta un mayor efecto. Como concluyen Robinson et al., al centrarse en los tipos de liderazgo, en lugar del liderazgo como construcción unitaria, estamos reconociendo que el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes dependerá de las prácticas de liderazgo particulares en las que participen. (Robinson et al. 2008, p. 637).

- h) A partir de lo anterior y según el meta análisis de Robinson al realizar una comparación respecto de los tamaños de efecto en distintos tipos de liderazgo, existe una considerable diferencia en el tamaño de efecto promedio entre tres tipos de liderazgo (transformacional, instruccional y otros tipos de liderazgo – ver Tabla 6.2), destacando el instruccional sobre el transformacional. (Robinson et al. 2008: 57). Sin embargo, es necesario ser cautelosos con este tipo de conclusiones ya que el análisis incorpora sólo 6 estudios de liderazgo transformacional, la mayoría de ellos realizados en Canadá, Australia y Estados Unidos. Esta situación de contexto puede marcar los resultados, tal como lo advierten los propios autores.
- i) Respecto de las dimensiones que se pueden reportar como más relevantes en estos trabajos se presentarán a manera de síntesis en la Tabla 6.2.

Tabla 6.2: Dimensiones de liderazgo más relevantes a partir de los estudios en el ámbito escolar

Liderazgo pedagógico	Liderazgo transformacional
Establecer metas y expectativas	Crear una visión y metas para la escuela
Recursos estratégicos	Brindar estimulación intelectual
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo	Ofrecer apoyo individualizado
Promover y participar en la formación docente y el desarrollo profesional de aprendizaje informal	Simbolizar las prácticas y los valores profesionales
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	Demostrar expectativas de alto desempeño
	Desarrollar estructuras para fomentar la participación

Fuente: Elaboración propia a partir de Robinson et. al. (2008), Leithwood (2009).

6.4. La investigación sobre el liderazgo en Chile: variables estudiadas en el ámbito escolar

De manera incipiente, Chile también ha ido desarrollando intentos por avanzar en esta línea. La principal preocupación ha derivado, como en muchos casos, después de identificar factores de eficacia escolar. Esta línea de trabajo ya ha tenido destacados avances y fue abordado en el marco teórico de esta tesis, de manera más detallada, en el Capítulo 4. Por ello el foco principal de atención en este apartado se centrará en las investigaciones más específicas sobre el factor liderazgo del director en los centros escolares.

A modo de síntesis se presentan, en la Tabla 6.3, los estudios recientes relacionados con el liderazgo escolar en Chile.

Uno de los trabajos realizados en Chile es el de Hurtado (2008) quien revisa las variables del “soft management” en el rendimiento académico. Entre los objetivos de su investigación se plantea “estimar la influencia que las variables propias de la cultura escolar tienen sobre el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, medido como rendimiento académico de los estudiantes”.

Este utiliza datos de un trabajo realizado por Espinoza (2007) durante el año 2005, que recoge información de establecimientos escolares que registran buenos resultados en la prueba SIMCE, es decir, sobre 262 puntos (corresponde al 25 % superior) y otro grupo bajo 221 puntos (25 % inferior); se incorporan en la muestra escuelas de todo el país, en especial, de regiones de mayor tamaño, como Concepción, Valparaíso y Santiago. En el segundo caso, se recoge la opinión de profesores y directores de los establecimientos, de las regiones de Valparaíso y Metropolitana de Chile. Además se incorpora una segunda muestra sólo con establecimientos de dependencia municipal, en este caso no hay referencia a los logros obtenidos por estas escuelas en pruebas de rendimiento académico.

El uso de los datos de la primera muestra se concentra en el análisis de la cultura escolar y el perfil de las escuelas incorporadas de manera “polar” (alto y bajo rendimiento). A partir de estos datos, se utilizan los de la segunda muestra en la comprobación del análisis realizado respecto de la cultura escolar. Luego

se considera también para estudiar la influencia de las variables llamadas del “soft management” en el rendimiento de los estudiantes, obtenido a través de una regresión lineal sobre el rendimiento académico de los estudiantes, medido en la prueba SIMCE.

6.4.1. Las dimensiones y variables medidas en los cuestionarios

El cuestionario que se aplicó a los docentes consideró las siguientes dimensiones:

- Liderazgo
- Clima
- Confianza docente director
- Confianza entre docentes
- Confianza docente estudiante (sólo la segunda muestra)
- Compromiso
- Motivación
- Satisfacción
- Disposición a participar
- Reconocimiento
- Oportunidades de participación

Dado nuestro interés específico, vamos a señalar con mayor detalle las dimensiones de liderazgo y oportunidades de participación:

Liderazgo:

- Capacidad de Servicio
- Inteligencia emocional
- Fidelidad a principios

- Influencia individualizada (atributos)
- Influencia individualizada (compromiso)
- Motivación inspiracional
- Estimulación intelectual
- Consideración individual
- Recompensa contingente
- Gestión por excepción pasiva
- Falta de liderazgo

Oportunidades de Participación:

- Toma de decisiones (tarea)
- Toma de decisiones (organización)
- Información

El cuestionario que se aplicó a los directores consideró las dimensiones de:

- Confianza docente–director
- Disposición a participar
- Reconocimiento
- Oportunidades de participación.

Los análisis de esta investigación se orientan a comprender el clima organizacional de las escuelas de Chile y es en ese contexto donde se incorpora la variable liderazgo y sus dimensiones. Constata el reconocimiento del liderazgo, sin embargo, señala que no se distingue entre liderazgo transaccional y transformacional. Existe una importante referencia a variables catalogadas por Hurtado, como “liderazgo trascendente”, señalando que es posible distinguir dimensiones más Intrínsecas (liderazgo transformacional) de otras más “extrínsecas” (del liderazgo transaccional).

En los últimos años, específicamente a partir de 2005, surge un particular interés por el tema en algunos investigadores chilenos, ya que una serie de trabajos comienzan a conocerse de manera más pública, especialmente interesados en la relación entre el factor “liderazgo” y los “resultados de aprendizaje de los estudiantes”. Cabe mencionar que el destacado Congreso de la Universidad de Deusto en Bilbao, en su versión del año 2008 convocó a varios de estos investigadores de Chile, con diversos trabajos sobre el tema (López, 2008; Maureira, 2008; Thieme, 2008; Volante 2008; Garay 2008). Junto con la publicación en las actas del V Congreso de Deusto, Julio de 2008 (Innovación y Cambio en las Organizaciones Educativas), los trabajos se publicaron en Chile, en un texto compilatorio editado por Oscar Maureira, denominado: “Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo”; Ediciones UCSH.

Otro evento importante para el desarrollo de las investigaciones sobre liderazgo en el contexto escolar es la creación, durante el año 2008, del Centro de Estudios sobre Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Este Centro surge por iniciativa del Estado de Chile y con la tarea de producir investigación aplicada en el ámbito escolar. Lo conforman la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de la Frontera, la Universidad Alberto Hurtado y Fundación Chile. Esta última institución asume el trabajo en la línea de Liderazgo y crea un equipo específico para este tema. Los frutos de este esfuerzo comienzan a conocerse, primero con el diseño de una investigación de carácter nacional, mediante el diseño y aplicación de cuatro cuestionarios, para docentes, directivos, sostenedores y jefes técnicos de escuelas básicas, en los tres principales tipos de dependencia del sistema nacional. Consideró un total de 649 escuelas, de manera que logra ser representativo de esa realidad.

Como parte de este último trabajo se realizan, en los últimos años, diversas publicaciones sobre la formación de directores, liderazgo y resultados de aprendizaje, relación entre directivos y docentes, etc. Parte importante de este trabajo se recoge en un texto de reciente publicación, denominado: “¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?

Los avances acá descritos y otros trabajos desarrollados en Chile, se recogen en la síntesis que se ofrece en la Tabla 6.3 , relevando los principales puntos de interés para nuestro trabajo, tanto en lo metodológico como en las dimensiones de liderazgo que los trabajos asumen. Tras la síntesis se realiza una ponderación más específica respecto de cada trabajo, como parte de nuestro análisis.

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
❶ <i>Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile.</i>	2005	Thieme, C.	<p>Se trata de la tesis doctoral de este investigador, desarrollada a partir de dos estudios empíricos, aplicados en establecimientos educacionales en la Región de Tarapacá, de Chile.</p> <p>En primer lugar se realiza una comparación internacional para evaluar el grado de eficiencia técnica y la posibilidad de obtención de los “máximos outputs potenciales del proceso educativo chileno” (2005: pág. 15) y luego este mismo proceso al interior del sistema escolar Chile. Respecto del Liderazgo, el trabajo se focaliza en medir el liderazgo ejercido por los directores de los centros escolares de la región señalada. Se aplica para ello el cuestionario de Liderazgo (de rango total) de B. Bass. Finalmente se vinculan las dos partes del trabajo, para llegar a determinar qué estilo de liderazgo, ejercido por el director de una escuela primaria tiene una influencia relevante en la eficiencia y/o obtención del máximo output; que es el objetivo central de este trabajo.</p>	<p>La metodología es cuantitativa. El uso del análisis factorial confirmatorio permite concluir en siete factores, ordenados en las dimensiones de liderazgo transformacional (3), liderazgo transaccional (3) y no liderazgo (1). Para determinar la magnitud de la influencia de estas variables latentes en la variable dependiente a través de modelos de ecuaciones estructurales o análisis de covarianza.</p>	<p>A partir del cuestionario de liderazgo de rango total de B. Bass</p> <p>Se utiliza el modelo de liderazgo de B. Bass, en el que se trabajan las variables de liderazgo transaccional, liderazgo transformacional y no liderazgo. Se busca probar la incidencia del factor liderazgo (con 7 dimensiones) y luego identifica aquellas dimensiones que tienen una correlación más directa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes por escuela.</p>

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
<p>❷</p> <p><i>Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje.</i></p>	2008	Volante, P.	<p>Se define el liderazgo de tipo Instruccional de los directores</p> <p>El estudio está más direccionado hacia prácticas de los directivos.</p>	<p>Se plantea la variable dependiente como logro académico, en términos de puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU), del año 2007. Se aplica un cuestionario a los integrantes de equipos directivos, directores, profesores de las asignaturas vinculadas a la PSU y finalmente a estudiantes del último año de enseñanza media (próximos a rendir PSU).</p>	<p>El marco utilizado en los trabajos de volante hacen referencia al liderazgo instruccional y las dimensiones de este marco son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visión institucional • Cultura escolar • Operaciones efectivas • Contribución de los actores • Dimensión ética • Vinculación con el entorno

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
③ <i>Situación del liderazgo educativo en Chile.</i>	2008	Carbone, R. et al.	<p>Se entiende que el liderazgo, en este caso de los equipos directivos (perspectiva distribuida) está definido por un conjunto de prácticas, (herramientas de gestión tipificadas en el Marco para la Buena Dirección y en el Modelo de Gestión SACGE). El liderazgo así entendido es un factor altamente relevante, con impacto en los resultados y se constituye en un factor de mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Intenta identificar el estilo de liderazgo que se pueda asociar a los buenos resultados del centro escolar.</p>	Se aplican un conjunto de instrumentos a centros escolares clasificados en dos grupos: con buenos y malos resultados, considerando para ello los datos de la prueba SIMCE y la Prueba de Selección Universitaria (PSU).	<p>Releva las prácticas de liderazgo de “directores efectivos” y las clasifica en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo con foco en el aprendizaje. • Planificación alineada con el proyecto educativo institucional. • Capacidad de innovación. • Atención al contexto interno y externo de la escuela.
④ <i>Equipos directivos y resultados de los estudiantes</i>	2008	Bravo, D., et al.	Se trata de un estudio que vincula la acción directiva, en donde el liderazgo es considerado como una de las dimensiones de dicha acción, con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	Respecto de la metodología, en este trabajo se realiza una triangulación de información de corte cualitativo y cuantitativo. Se construye una función de “producción educacional” que contempla datos de la prueba SIMCE.	Uno de los principales insumos para el logro de los resultados son las acciones de liderazgo específicas, tales como: Establecer metas y objetivos que ayudan a orientar el trabajo de la institución.

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
<p>⑥</p> <p><i>Liderazgo, gestión y logro académico</i></p>	2008	Garay, S.	<p>Estudio cuantitativo que trabaja los efectos del liderazgo transformacional, sumado a variables de gestión, sobre los logros académicos de los estudiantes medidos por la prueba SIMCE de tres años consecutivos. Utiliza como variable mediadora la participación de los docentes. Se plantea que el liderazgo llega a tener un 11 % como parte del efecto sobre el logro escolar.</p>	<p>Utiliza metodología cuantitativa. Se realiza análisis factorial exploratorio y luego confirmatoria, mediante un modelo causal. Se trata de probar que el liderazgo es causa explicativa plausible de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, teniendo como variable mediadora la acción de los docentes.</p>	<p>Se utilizan las dimensiones de Liderazgo Transformacional de Bass y se agregan otras variables denominadas de management, o capacidades de gestión, estas son: cuatro dimensiones de liderazgo transformacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carisma • Consideración Individualizada • Estimulación intelectual • Inspiración <p>Tres dimensiones de liderazgo y management:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Implementación y supervisión de procesos. • Evaluación y responsabilidad por los resultados. <p>Una dimensión mediadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación <p>Y la variable dependiente denominada “Eficacia”, compuesta por los resultados de aprendizaje de los estudiantes medida en la Prueba SIMCE.</p>

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
⑥ <i>La gestión como factor de calidad</i>	2008	López, P.	Este trabajo revisa mediante un análisis cuantitativo la relación entre la calidad de la gestión escolar sobre la calidad percibida de la escuela. El modelo que está a la base de este estudio es el EFQM. Así, se señala que la gestión escolar tiene una relación indirecta –o mediada con la calidad de la escuela percibida por directivos y docentes, entendida como capacidad de la escuela para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus familias.	Se trata de un análisis cuantitativo, respecto de la relación entre la calidad de la gestión escolar y la calidad percibida de la escuela. La metodología se concentra en modelos de ecuaciones estructurales. La muestra en la que se aplicaron los cuestionarios a docentes estuvo constituida por 40 establecimientos de enseñanza básica y media de las regiones V, VIII y RM.	<p>Las dimensiones trabajadas en el modelo que se propone son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Planificación y estrategia • Gestión del personal • Recursos • Procesos <p>Se incorporaran dos dimensiones mediadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción • Resultados <p>Y la variable dependiente es “calidad percibida”.</p>

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
<p>7</p> <p><i>El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar</i></p>	2012	Majluf, N.	<p>Estudio sobre las variables denominadas de “Soft Management”, que se basan en las ciencias del comportamiento. Entre estas variables, el liderazgo del director es considerado una de las principales. Se analiza el efecto de estas variables sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes de condiciones sociales similares. La idea fundamental es mostrar que las diferencias de resultados entre centros escolares que atienden estudiantes de similares condiciones se explican por variables como la relación interpersonal entre los profesores y el director.</p> <p>En los resultados se reconoce el peso mayor de los factores socioeconómicos; sin embargo se valora como el denominado “círculo virtuoso que se genera en la relación entre docentes que son motivados y el director del centro escolar. (Majluf. 2012, p. 302).</p>	Se trata de un análisis cuantitativo, respecto de la relación entre las variables denominadas “Soft Management” (relevamos entre ellas la de liderazgo) y su efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	<p>Las dimensiones de liderazgo que se trabajan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transaccional • Transformacional • Correctivo/evasivo • Trascendente <p>Se utiliza como variable dependiente el “rendimiento académico”, evaluado en la prueba SIMCE.</p>

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
③ <i>Influencia de liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes</i>	2012	Valenzuela, P. y Horn, A.	Este estudio se plantea conocer la magnitud de los efectos del liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y por otra, identificar las variables que intervienen en esta influencia. Este planteamiento se encarga de revisar tanto aquellas variables que anteceden al liderazgo directivo y que pueden afectar las prácticas ejercidas por los líderes, como aquellas variables que posibilitan o median la acción de los líderes en relación a los aprendizajes de los estudiantes.	Los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) aplicados fueron los siguientes: -Análisis factorial confirmatorio: mediante el análisis de la estructura de covarianza o correlación se revisó si la definición teórica de factores latentes o subyacentes se explicaba efectivamente por las variables o indicadores previamente definidos. -Modelo lineal mixto: permite establecer si los factores latentes no observados y aquellos observados explican el rendimiento o resultado de los alumnos en la prueba SIMCE, corregido según el rendimiento académico obtenido en durante el periodo de enseñanza media.	Define cinco grandes variables para su estudio: <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes internos y características personales de los directivos. • Antecedentes de contexto escolar • Prácticas de los directivos. • Variables “mediadoras” de desempeño docente. • Resultados de los estudiantes.

Tabla 6.3: Resumen de las investigaciones sobre liderazgo escolar en Chile (continuación)

Título	Año	Autor	Aproximación al liderazgo	Metodología utilizada	Dimensiones relevantes
<p>⑨</p> <p>¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile.</p>	2012	Weinstein, J. Marfán, J. y Muñoz, G.	Trabajo basado en la investigación aplicada a escuelas básicas de Chile durante el año 2009. Se aplicaron cuatro cuestionarios, para sostenedores, directores, jefes de UTP y docentes. Se busca recoger la visión que los docentes tienen de sus directores; La idea es levantar la visión del liderazgo “desde los seguidores”, a fin de fortalecer y mejorar las decisiones de políticas, sin perder de vista los elementos relacionales que se dan en esta relación de influencia tan importante.	<p>La muestra consideró un total de 649 escuelas. Antes del análisis de los datos se aplicó un análisis factorial confirmatorio, para validar las dimensiones de prácticas de liderazgo. Luego se aplicaron diversos análisis descriptivos, principalmente, desviación estándar, medias y cruces entre diversas variables para apreciar las diferencias de opinión de los docentes respecto de sus directores según las dependencias de sus escuelas.</p> <p>Los datos de esta investigación están siendo utilizados para otros estudios, como el presentado previamente en esta síntesis (Valenzuela, P. y Horn, A.).</p>	<p>Se ha trabajado a partir del Modelo de prácticas directivas de K. Leithwood. Este marco para el liderazgo contempla las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar dirección de futuro • Desarrollar personas • Rediseñar la organización • Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

Fuente: Adaptación propia a partir de diversas fuentes; principalmente:

Horn, A. y Marfán, J. 2010: Relación entre liderazgo Educativo y Desempeño Escolar. Revista Psicoperspectivas

Garay, S., López, P., Maureira, O., Schiefelbein, E., Thieme, C., Uribe, M. y Volante, P. 2008.

Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Ed. UCSH. Santiago.

Weinstein, J. y Muñoz G. 2012: ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago

6.4.2. Síntesis de los aportes de la investigación sobre liderazgo escolar en Chile

Tanto la revisión de los trabajos relativos a la eficacia escolar, desarrollada en el Capítulo 5 de esta tesis, como la revisión específica de los trabajos sobre liderazgo y resultados de aprendizaje de los estudiantes, manifiesta una nueva, pero creciente preocupación por la temática en Chile. Si bien en la actualidad se cuenta sólo con un estudio de gran escala, de carácter nacional, desarrollado por el CEPPE, entre los años 2009 y 2011, los aportes más específicos, de menor magnitud, no se dejan esperar. Tal como se propone el mismo equipo del CEPPE que asumió la investigación en el ámbito de liderazgo, se trata de “conocer mejor el modo en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los alumnos, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permite impactar en el quehacer docente en el aula”. (CEPPE; 2009, p. 31).

La revisión anterior nos permite plantear algunas ideas fundamentales o conclusiones:

- a) Los estudios de eficacia escolar replicados en Chile, siguiendo la corriente mundial, también señalan que el liderazgo es un factor distintivo y que incide en el logro escolar (cap. 5 Liderazgo y Eficacia Escolar). Bellei et al. (2004); Ranczynski et al. (2006). Algunos de ellos llegan a caracterizar el liderazgo con un carácter pedagógico y asocian factores de este ámbito; así lo constatan Horn y Marfán que en la revisión de cinco trabajos, llegan a la conclusión que estos tienen tres pilares (Horn, A. y Marfán J., 2010, p.94).
 - Tanto el director como el equipo técnico establecen metas con foco en los aprendizajes de los estudiantes.
 - Manejo emocional y situacional. Conducir las relaciones con los docentes y manejarse adecuadamente en ambientes cambiantes.
 - Estructuran una organización escolar eficiente: facilitan las condiciones contextuales y organizacionales para que los docentes puedan realizar un buen trabajo.

Luego de esta primera constatación de carácter previa, es posible concentrarse en aquellos trabajos que consideran el liderazgo en su relación con los logros académicos de los estudiantes de manera más puntual y no en el contexto de otras dimensiones.

- b) Los trabajos que se plantean este desafío cuentan con metodologías de investigación bastante heterogéneas. Van desde simples enumeraciones de prácticas de liderazgo de los directores, hasta el uso de técnicas estadísticas más actualizadas, tales como análisis multinivel, modelos causales, etc. y que permiten entrar en sintonía con estudios de carácter mundial.
- c) Un tema importante que se puede advertir al revisar los trabajos realizados, destacada en la revisión de Horn y Marfán (Horn y Marfán, 2010, p. 101), y que hemos seguido, es el que se refiere a la incapacidad de estos estudios que se han dedicado a cuantificar la penetración de las prácticas de liderazgo y a medir su influencia, en cuanto no han sido capaces aún de explicar cómo logran instalarse dichas prácticas en las escuelas y por qué es que resultan ser efectivas.
- d) Los trabajos desarrollados hasta ahora son bastante escasos para llegar a conclusiones de validez amplia. Existe, entre todos, sólo un trabajo con cobertura nacional y con una muestra representativa, del que sólo se conocen dos artículos publicados en el reciente texto: “¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?. Por ello, todo lo que se pueda decir en esta caracterización no puede plantearse como una conclusión definitiva.
- e) Respecto de las dimensiones que estos trabajos han logrado apostar y los resultados que hasta el momento se han logrado, podemos decir que:
 - Al igual que en el caso de los estudios internacionales, la gran mayoría de los trabajos se realizan bajo la perspectiva de las dos grandes vertientes, Liderazgo Transformacional y Liderazgo

Instruccional. Se dan algunas pequeñas variaciones, algunas de ellas mediante el complemento de estos modelos ya más clásicos con otras dimensiones “agregadas”. Sólo uno o dos trabajos apuestan por rutas algo diferentes. Para mayor claridad se expone en la clasificación de los trabajos, según el modelo que utilizan para su aplicación.

Tabla 6.4: Principales dimensiones y sub dimensiones de liderazgo en los estudios realizados en Chile

Modelo	Dimensiones	Subdimensiones	Investigación (autor)
Liderazgo instruccional	Visión institucional Cultura escolar Operaciones efectivas Contribución de los actores Dimensión ética Vinculación con el entorno		Volante, P. 2008 Carbone, R. et al. 2008
Liderazgo transformacional	Liderazgo Transformacional	Carisma Inspiracional Estimulación intelectual	Thieme, C. 2005 Garay, S. 2008 Majluf, N. 2012
	Liderazgo Transaccional	Consideración individualizada Recompensa contingente	
	No Liderazgo	Dirección por excepción activa Liderazgo pasivo evitador	

Tabla 6.4: Principales dimensiones y sub dimensiones de liderazgo en los estudios realizados en Chile (continuación)

Modelo	Dimensiones	Subdimensiones	Investigación (autor)
<p>Marco de liderazgo K. Leithwood (U. de Toronto – Canadá)</p>	Mostrar dirección de futuro	<p>Visión</p> <p>Objetivos</p> <p>Altas expectativas</p>	<p>Weinstein, J. Marfán, J. y Muñoz, G.2012</p> <p>Valenzuela, P. y Horn, A. 2012</p>
	Desarrollar personas	<p>Atención y apoyo individual</p> <p>Atención y apoyo intelectual</p> <p>Modelamiento</p>	
	Rediseñar la organización	<p>Cultura colaborativa</p> <p>Organización que facilite el trabajo</p> <p>Relación colaborativa con familia y comunidad</p> <p>Conectar a la escuela con el entorno</p>	
	Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.	<p>Dotación del personal</p> <p>Promover apoyo Técnico a los docentes</p> <p>Monitoreo</p> <p>Poner foco en el trabajo (staff).</p>	
Otras perspectivas de liderazgo y gestión	Liderazgo	<p>Planificación y estrategia</p> <p>Gestión de personal</p> <p>Recursos</p> <p>Procesos</p>	López, P. 2008

Fuente: Elaboración propia a partir de: Horn, A. y Marfán, J. (2012) y Maureira et al. (2008).

6.5. Dimensiones del liderazgo en enfoques contemporáneos

En la última parte de este capítulo abordaremos las dimensiones más relevantes de liderazgo que se han venido trabajando en el último tiempo. Algunas de ellas son el resultado de procesos más extensos y que han permitido su consolidación en el tiempo, tal es el caso del Liderazgo

Instruccional y Liderazgo Transformacional; nos guiamos para ello en el fundamento planteado por Robinson et al. (Robinson et al. 2008, p.639), cuando señala que estas dos teorías son las que dominan la investigación empírica sobre el liderazgo educativo y sus programas de investigación son lo suficientemente maduros como para haber dado pruebas contundentes para su análisis. Pero también abordamos otras perspectivas más recientes, de carácter exploratorio, o que van surgiendo a partir de la importancia del tema.

6.5.1. El liderazgo instruccional

Las teorías del liderazgo instruccional provienen de las aplicaciones de las concepciones generales de liderazgo al mundo escolar y la determinación de factores específicos que se van observando en este ámbito. No obstante Robinson et al., sitúa su origen en los estudios empíricos realizados durante la década de 1970 y principios de los 80, en escuelas urbanas pobres en donde los estudiantes, a pesar de las probabilidades, alcanzaron logros (Robinson et al. 2008, p.638).

Los principales trabajos desarrollados en este contexto escolar se han concentrado, como señala Bolívar, en el papel que ha desempeñado el liderazgo pedagógico para orientar las buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2012, p.240); de manera específica, este efecto se concentra en las variables organizacionales. Ya son numerosos los autores que refuerzan este rol principal, como lo reafirma la extensa revisión de investigaciones realizada en las últimas décadas (Hallinger y Heck, 1998; Marzano et al., 2005).

Concentrándonos en la relación entre liderazgo y sus efectos, tal como señala Witziers et al. (2003), estos son considerados más bien menores y fundamentalmente indirectos.

Por su parte, Leithwood reconoce que existen muchos autores que no dan mucho crédito a esta relación, sin embargo, reafirma que existen ejemplos promisorios de investigación, que describen un modelo razonablemente completo, incorporando variables contextuales y de liderazgo, y señalando algún tipo de logro escolar como elemento resultante (Leithwood, 2009, p.22)

Diversos trabajos investigativos vienen avanzando en esta línea, algunos de ellos son señalados por Leithwood; (Leithwood, 2009).

- Estudios a gran escala acerca de los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo: Hallinger y Heck, (1996).
- Estudios cuantitativos a gran escala acerca de los efectos de las prácticas individuales de liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo: Waters, Marzano y McNulty, (2003).
- Estudios cuantitativos a gran escala acerca de los efectos del liderazgo sobre el compromiso de los estudiantes con la escuela. Por ejemplo: Leithwood y Jantzi, (1999); Silins y Mulford, (2002).

6.5.1.1. Las dimensiones que se destacan en la investigación del liderazgo instruccional.

Tratando de precisar las dimensiones de este tipo de liderazgo, Bolívar (2010) cita el trabajo de Robinson, Hohepa, y Lloyd. (2009), en el que los investigadores han identificado cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes, estas dimensiones son:

Tabla 6.5: Dimensiones de liderazgo instruccional – nivel de impacto por dimensiones

Dimensiones	Significatividad del impacto (0-1)
Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado	0,84
Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo	0,42
Establecer metas y expectativas	0,35
Empleo estratégico de los recursos	0,34
Asegurar un entorno ordenado de apoyo	0,27

Fuente: Bolívar, 2010

El trabajo de meta análisis realizado por Robinson et al. (2008), también se concentra en impacto del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes, con una atención directa en las dimensiones académicas, por ello volvemos a citarlo en este apartado a modo de resumen. En este trabajo se abordan las dimensiones con el número de estudios relacionados y el tamaño del efecto encontrado:

Tabla 6.6: Dimensiones del liderazgo instruccional y tamaño del efecto en cada dimensión

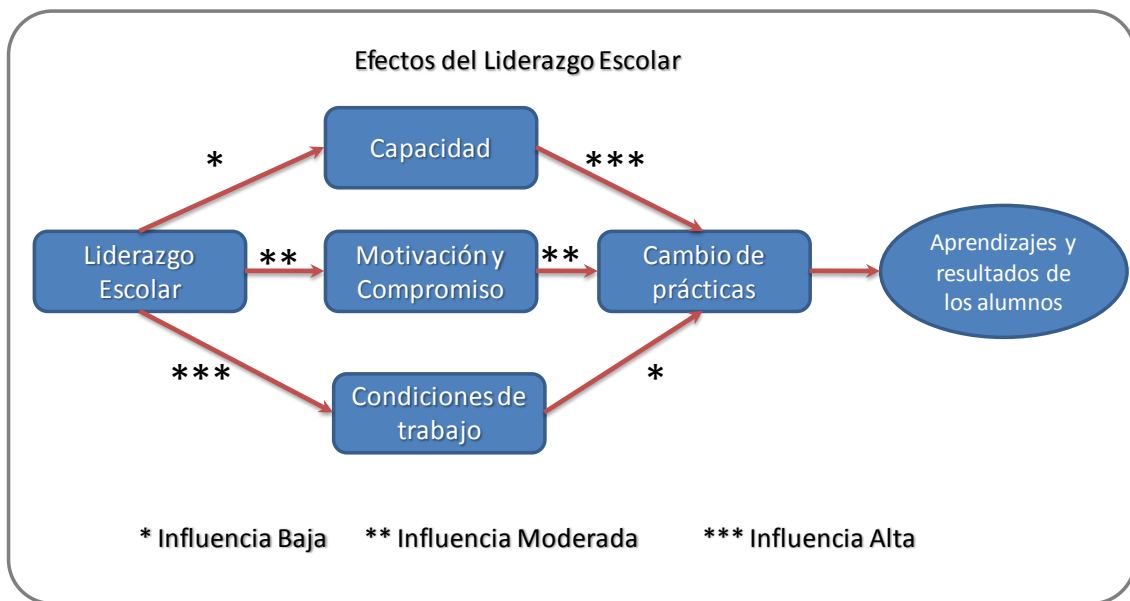
Dimensiones	Tamaño del efecto	N° de estudios
Metas y expectativas	0,42	7 estudios
Recursos estratégicos	0,31	7 estudios
Planificación curricular y enseñanza	0,42	9 estudios
Promover y participar en el aprendizaje del maestro	0,84	6 estudios
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	0,27	8 estudios

Fuente: Bolívar, 2008.

Bolívar realiza una importante búsqueda y se incorpora en el trabajo sobre el liderazgo revisando los aportes de diversos grupos en países bien diferentes (España, Chile, Canadá, Estados Unidos, etc.). Con ello nos ofrece algunas síntesis de los efectos del liderazgo del director sobre ciertas condiciones de la organización escolar que a su vez tienen su impacto en la tarea docente. Es lo que representa la Fuente: Bolívar 2012: p.227

Figura 6.7, la explicación que ofrece Bolívar plantea que para mejorar el aprendizaje y los resultados de los alumnos se debe mejorar el desempeño del profesorado. Dicho desempeño está en función de la motivación y el compromiso, la capacidad o competencia y las condiciones en las que trabajan. (Bolívar 2012, p. 227).

En esta figura se recoge, de modo simplificado, la fuerza de las relaciones (baja, moderada, o de alta influencia), de acuerdo con los resultados de la investigación.



Fuente: Bolívar 2012: p.227

Figura 6.7: Efectos del liderazgo escolar – según Bolívar

Se reafirma la tesis del efecto indirecto o mediado por la labor docente. Además comienza a recoger lo que ya numerosos investigadores vienen definiendo como liderazgo más compartido o distribuido.

6.5.2. Liderazgo distribuido

En los últimos años asistimos a una nueva denominación para el fenómeno que enfrentamos en este trabajo de tesis, se trata del “liderazgo distribuido”.

Hay autores que intentan plantearlo como un nuevo concepto o una perspectiva diferente, así lo recoge Murillo (Murillo, 2006, p.19) cuando señala que: se trata de un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela.

Examinemos algunas de las definiciones que tenemos:

- **Bennett:** Liderazgo distribuido es una actividad grupal que opera a través de y en las relaciones, más que en la acción individual” Bennett et al. (2003: 3).

- **Spillane y Diamond:** Una perspectiva distribuida “no es un modelo sino una lente conceptual o herramienta de diagnóstico para investigar y analizar la práctica” (Spillane, & Diamond, 2007, p. 148).
- **Gronn y Spillane:** Con base en la cognición distribuida, el liderazgo distribuido describe las formas en que las actividades del liderazgo son desplegadas a través de diferentes personas y cargos dentro de las organizaciones y el resultado es mayor que la suma de las partes individuales (Gronn, 2000, 2002; Spillane, 2006).
- **Harris:** El liderazgo distribuido es, ante todo, la práctica del liderazgo; es el resultado de las interacciones entre todas las personas que contribuyen a la vida escolar, profesores, directivos, asistentes de aula, personal del apoyo, padres y estudiantes (Harris 2012, p.25).

La verdad es que, al profundizar en las dimensiones y en las especificaciones que realizan algunos de los investigadores que lo defienden, nos parece que es un énfasis importante de lo que ya conocemos como liderazgo instruccional, así lo respalda el primer capítulo del texto “Liderazgo Distribuido de acuerdo a la Evidencia”; que Leithwood et al. (2009, p. 1) titulan como: **“Nueva perspectiva sobre una vieja idea: una breve historia de la vieja idea”**.

El trabajo de la OCDE, que asume este como un desafío importante para los países que la integran, al plantear una definición, recoge una síntesis, realizada por el National College for School Leadership (Bennett et al., 2003a y 2003b), hay varias interpretaciones de las cuales pueden extraerse características compartidas para entender el término. Los autores sugieren que el liderazgo distribuido es una “manera de pensar acerca del liderazgo” que “cuestiona muchos supuestos actuales sobre liderazgo y la comunidad dentro de la cual éste ocurre” (OCDE, 2009, p.84).

Lo nuevo está en el concepto de base, que intenta movilizar los esfuerzos de la organización escolar con mayor responsabilidad de cada integrante y no sólo en los que tradicionalmente y formalmente asumen el rol de líderes. Tampoco se trata sólo de la suma de esfuerzos. Ante este importante riesgo, tenemos el detalle con el que el National College for Leadership, trabaja la esencia de este

concepto. Recoge para ello las definiciones de Gronn, quien plantea tres importantes puntos distintivos de este nuevo concepto (National College for Leadership; 2003, p.7).

- a) En primer lugar, se plantea una relevante diferencia, puesto que la idea de liderazgo deriva de una acción eminentemente personal, por ello al plantearse la distribución puede fácilmente pensarse que se trata sólo de la suma de acciones de liderazgo; no se trata de una acción “concertada” de liderazgo.
- b) En segundo lugar, el liderazgo distribuido sugiere la apertura de las fronteras de liderazgo. Esto significa que se está predispuesto a ampliar la red convencional de los líderes, por lo tanto, a su vez, plantea la cuestión de que los individuos y los grupos se ponen en liderazgo o vistos como contribuyentes a la misma.
- c) En tercer lugar, el liderazgo distribuido implica la idea de que las variadas experiencias, han de ser distribuidas a través de la mayoría, no de unos pocos.

Para comprender mejor el concepto de la “distribución del liderazgo” podemos apuntar las formas en que opera o al menos las que se han identificado en el trabajo de Macbeath.

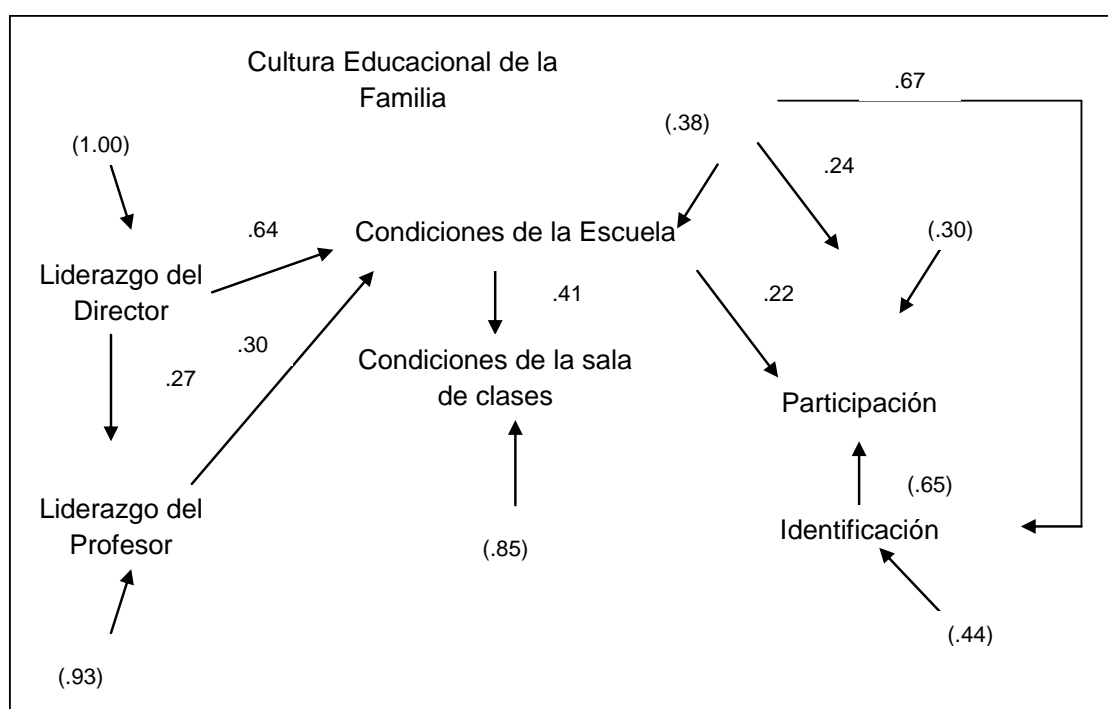
“Se trata de seis formas que este autor caracteriza como una taxonomía, o continuo, para sugerir un flujo entre ellos, pero también con el fin de señalar su carácter situacional. Aunque cada una de estas diferentes manifestaciones de liderazgo puede ser apropiado en un momento dado y en un contexto específico, el liderazgo de mayor éxito sería, a nuestro juicio, transmitir una comprensión de todas estas diferentes expresiones de la distribución y sería capaz de operar en cada modo según sea apropiado para la situación y el estado de desarrollo de la escuela”. Macbeath, 2009: 44-45).

6.5.2.1. Las dimensiones del liderazgo desde la perspectiva distribuida

Veamos ahora las dimensiones de liderazgo que se han profundizado a partir de esta perspectiva. K. Leithwood, junto otros investigadores del OISE (Ontario

Institut for Study in Education) de Canadá, nos ofrecen en un primer trabajo, un estudio con datos obtenidos de una muestra de 1.818 profesores y 6.490 estudiantes, en un gran distrito escolar de Canadá, que se utilizaron para explorar los efectos relativos al liderazgo del director y del profesor en el compromiso del estudiante con la escuela.

En la Figura 6.8 se muestran las relaciones planteadas para este estudio y los resultados que se obtuvieron.



Fuente: Leithwood et al. 2000.

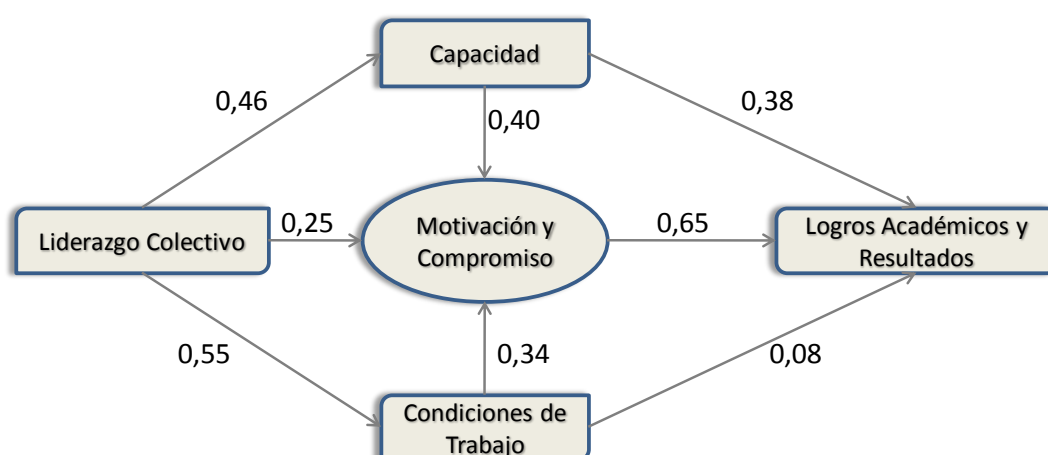
Figura 6.8: Efectos liderazgo del director y profesor en el compromiso del estudiante.

Según plantean los propios autores del estudio, “los resultados demostraron un mayor efecto de los directores sobre el compromiso del estudiante, en comparación con la influencia del liderazgo docente. Los efectos de los directores fueron débiles pero significativos, mientras que los efectos de liderazgo del profesor no resultaron significativos. Ambas formas de liderazgo están mediadas por muchos de los mismos elementos de la organización escolar”. (Leithwood et al. 2000, p. 415).

La técnica utilizada en este caso permite un camino analítico para probar la validez de inferencias causales para pares de variables de control, y su relación con los efectos de otras variables.

La convicción fundamental sobre la que se avanza desde la perspectiva de la distribución del liderazgo es que a partir de esta acción se logra un mayor impacto en toda la institución y ello presiona hacia la mejora de los resultados de los estudiantes.

Otro trabajo de Leithwood, esta vez, junto a Harris y Hopkins, (2008), trata de avanzar mostrando cómo diversas dimensiones de lo que se caracteriza como liderazgo “colectivo o total”, ejercen influencia sobre los docentes. El modelo de la Figura 6.9, muestra las dimensiones con sus vínculos de influencia y la magnitud de esas influencias.



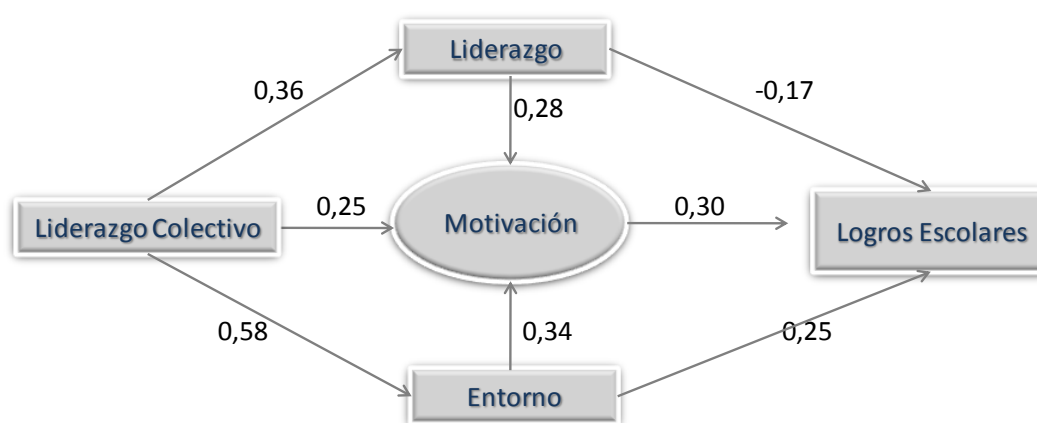
Fuente: Bolívar (2010: pág. 93). Reelaborado por el autor, a partir de Leithwood, Harris & Hopkins (2008). Seven strong claims about successful school leadership, 34.

Figura 6.9: Efectos del liderazgo distribuido en profesorado y alumnado

Al parecer lo relevante del constructo “liderazgo distribuido” se encuentra en la construcción de un conjunto de condiciones que posibilitan y apoyan el trabajo de los docentes. En algunos casos, esta idea se ha logrado articular mediante el desarrollo de comunidades profesionales que asumen con absoluta claridad la tarea común de avanzar y mejorar los logros académicos de los estudiantes, sin dejar fuera la propia acción de estos últimos y sus familias.

Desde las primeras evidencias generales que hemos recibido durante muchos años, fundamentalmente provenientes de los estudios de eficacia escolar, en relación a señalar que el liderazgo del director, entre otros, constituye un factor explicativo de las diferencias en resultados de aprendizajes de los estudiantes, se ha logrado avanzar en determinar las condiciones y la contribución específica que este aporta.

En un nuevo trabajo de Leithwood, esta vez en sociedad con Blair Mascall (Leithwood, 2009), analizan los efectos del liderazgo colectivo o distribuido sobre el logro escolar por medio de variables claves relacionadas con los docentes. Su planteamiento fundamental para este trabajo es ponderar la proporción de varianza en la variación de los logros escolares, en 90 escuelas primarias. Se recogen respuestas de cuatro o más docentes en cada escuela. Estos autores concluyen que el liderazgo colectivo explica una proporción significativa de la varianza en los logros escolares. Las escuelas con mejor rendimiento les asignaron un mayor grado de influencia en liderazgo a todos los miembros de la escuela y a otros grupos de interés que las escuelas con un rendimiento bajo Leithwood y Mascall, (2009, p. 59).



Fuente: Leithwood y Mascall, 2009:85

Figura 6.10: Relación entre las fuentes de liderazgo y las variables mediadoras y los logros escolares

Respecto de la Figura 6.10, los autores indican que los docentes en las escuelas con mejores resultados, generalmente atribuyen a todas las personas

y grupos, niveles más altos de influencia que los profesores de las escuelas con resultados más bajos (Leithwood y Mascall, 2009, p. 85).

Los resultados de este trabajo concluyen que no existe variación significativa, atribuible al liderazgo colectivo, en los logros de los estudiantes de las escuelas estudiadas. La relación más fuerte del liderazgo colectivo se encontró en vinculación más fuerte con los logros escolares, pero mediada por la motivación de los docentes.

6.5.3. Liderazgo transformacional un componente del liderazgo de rango total

Mucho se ha escrito sobre liderazgo transformacional. Existe un enorme número de investigaciones que se desarrollan en esta perspectiva y también en este caso hemos desarrollado una caracterización más precisa de esta aproximación en el Capítulo 3.

En 1985, Bernard Bass, recogiendo los planteamientos que Burns venía trabajando previamente (1978), plantea el continuo mejoramiento de las conductas de los líderes, sin embargo, reconoce que existen dentro de este continuo, avances importantes en la manera en que los líderes alcanzan los objetivos en sus organizaciones, y, por ello, realiza las distinciones entre el “no liderazgo”, el “liderazgo transaccional” y avanza hacia el “liderazgo transformacional” como una nueva perspectiva que incorpora las dimensiones de:

- Carisma
- Inspiración
- Consideración individualizada
- Estimulación intelectual

El instrumento más utilizado es el diseñado por Bass en 1985: Cuestionario de Liderazgo “Multifactorial”, este cuestionario fue aplicado inicialmente a 198 oficiales del Ejército de tierra estadounidense con el objetivo de valorar el

liderazgo transformacional de sus superiores inmediatos. Como resultado se reafirmaron tres factores:

- Liderazgo carismático e inspiracional
- Estimulación intelectual
- Consideración individual.

Bass señala que “aunque los liderazgos carismáticos e inspiracional no podían separarse del análisis, conceptualmente eran considerados como dos aspectos fuertemente relacionados pero diferentes en la conducta de liderazgo” (Bass, 2000, p. 336).

Asimismo, se observó que el líder pone en práctica la dirección por excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones o acciones disciplinarias) para aquellos que no hubieran conseguido cumplir los requerimientos Bass, (2000).

En otros estudios realizados por Hater y Bass (2000, p.336), dirección por excepción fue objeto de otra división entre activo y pasivo. También surgió otro factor al que denominó Laissez – Faire. Este tipo de líder era indiferente, indeciso y evitaba tomar decisiones.

Muchos estudios se han llevado a cabo en los que se han empleado análisis factoriales con muestras únicas de uno y otro sexo, con diferentes formas de cuestionario de liderazgo multifactorial, diferentes tipos de análisis (componentes principales, mínimos cuadrados parciales, etc.) con diferentes elementos y dimensiones omitidas y en diferentes tipos de culturas, países y organizaciones. En todos ellos, la estructura original de 6 factores, identificada en 1985, aún se considera como óptima, requiriendo de modificaciones menores (Bass, 2000).

El cuestionario diseñado por Bass para el contexto educativo, liderazgo multifactorial de centros docentes, consta de dos aplicaciones (Pascual et al, 1993): una para profesores y otra para directores. En la primera, los profesores evalúan el estilo de gestión del director. En la segunda, los directores se

autoevalúan con respecto a su estilo. De esta forma, se obtiene una valoración contrastada del estilo de liderazgo.

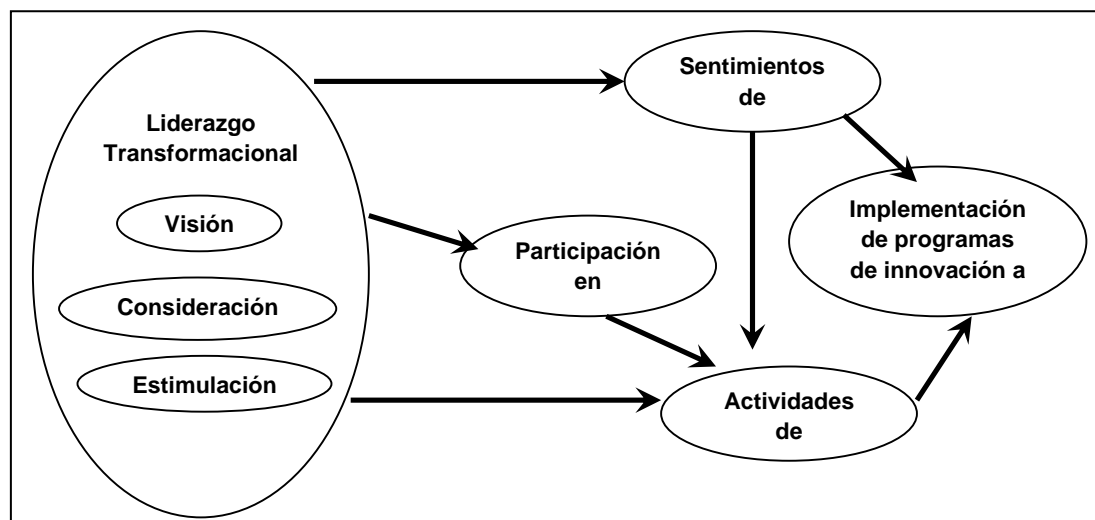
El instrumento recoge información sobre cuatro grupos de variables: personales, contextuales, estilos de liderazgo, resultado y eficacia (del centro, del director, satisfacción del profesorado, satisfacción con la dirección e influencia directiva). Consiste en una escala tipo Likert en la que ante cada información el sujeto ha de responder seleccionando una de las cinco opciones que se le presentan y que van desde frecuentemente hasta nunca.

En el contexto español, uno de los más destacados es el realizado por Pascual, Villa y Auzmendi (1993), denominado, “Liderazgo Transformacional en los Centros Docentes”, estudio aplicado en las comunidades autónomas del país Vasco y Castilla-León; siguiendo los planteamientos de liderazgo realizados por B. Bass. En este caso los procedimientos estadísticos que se usaron fueron fundamentalmente descriptivos básicos (medias, desviación típica, etc.); Análisis de varianza con la finalidad de determinar el efecto en las variables dependientes, en función de las variables independientes; además se aplicó análisis factorial sobre la estructura del cuestionario y finalmente la matriz de correlaciones de Pearson, para observar las relaciones lineales entre las diversas variables.

Otro trabajo publicado en las actas del Tercer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (U. de Deusto – Bilbao: 2000), también sobre la base de los planteamientos del “liderazgo transformacional”, esta vez propuesto como condición favorable para la implementación de programas de innovación a gran escala en las escuelas; es el que presenta Geijsel, et al. de la Universidad de Nijmegen, de los Países Bajos.

En este estudio se analiza la relación entre las actividades de desarrollo profesional y la implementación de las innovaciones con la ayuda de material de investigación cuantitativa. El objetivo es que a partir del desarrollo de actividades de tipo profesional por parte de los profesores se dará una influencia positiva sobre el grado en que su práctica docente cambia como resultado de la implementación de la innovación. La acción de liderazgo, en este caso, consiste en la motivación y el ánimo sobre los docentes para que se

desarrollen profesionalmente, participen en los procesos de toma de decisiones y reduzcan sus sentimientos de incertidumbre.



Fuente: Geijsel, et al, 2009

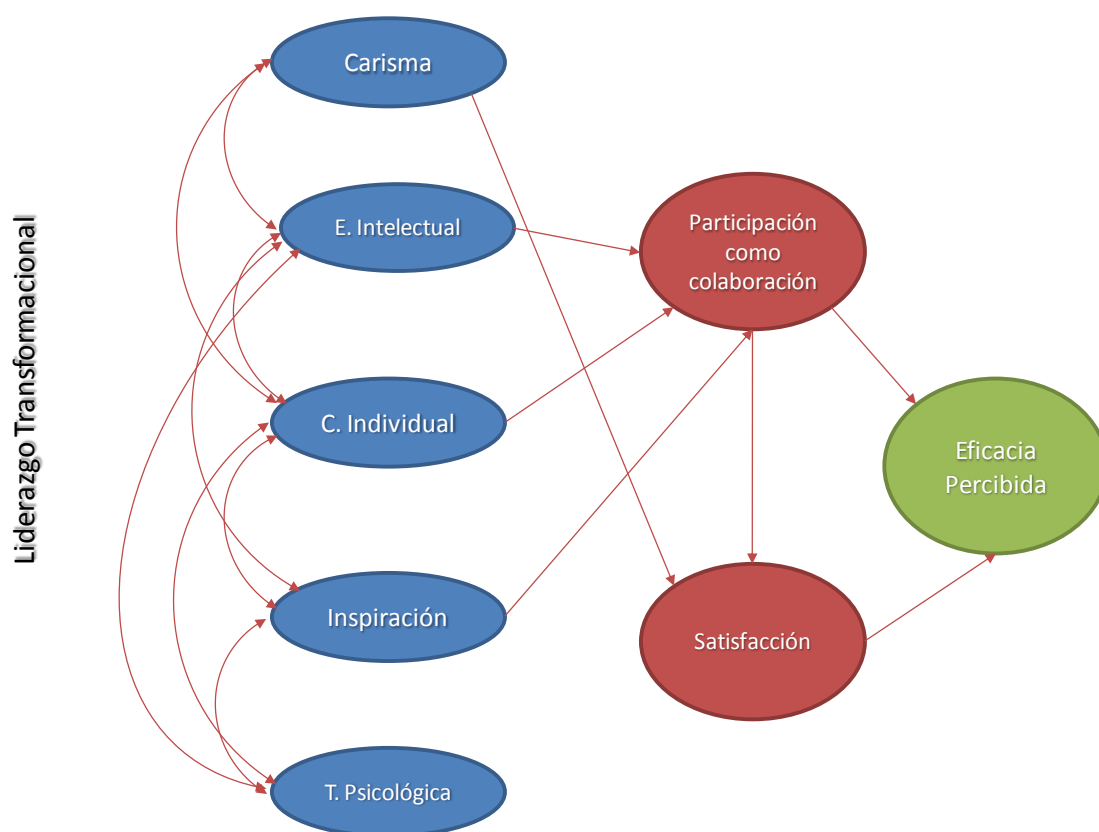
Figura 6.11: Modelo de investigación. “Condiciones que favorecen en la implementación de programas de innovación a gran escala” (perspectivas del profesorado).

Se trata de una investigación que intenta vincular el Liderazgo como condición que favorece la implementación de programas de innovación. Se asumen las dimensiones de liderazgo transformacional, que unidas a otras dimensiones propuestas por los autores se plantean como explicativas. La variable dependiente viene a ser la implementación de programas de innovación a gran escala.

“Para analizar las relaciones entre las variables en el modelo de investigación, se realizaron Path análisis sobre los datos de dos grupos de profesores con ayuda del programa LISREL, para un tipo de modelo de ecuación estructural lineal” (Geijsel, et al; 2000, p. 393). Este es efectivamente un primer ejemplo de análisis de covarianza. En la Figura 6.11, se presenta el modelo propuesto inicialmente por los investigadores, señalando el tipo de relación entre las variables explicativas y dependiente.

Como ya revisamos previamente, la misma técnica ha sido utilizada por Leithwood y colaboradores en sus trabajos sobre liderazgo transformacional (1999).

Otro trabajo que sigue este mismo camino y más próximo a nuestra realidad es el desarrollado por Maureira (2002), como parte de su tesis doctoral, aplicado a centros escolares de la comunidad de Madrid y luego publicado en Chile, bajo el título “Liderazgo y eficacia escolar: hacia un modelo causal”.



Fuente: Maureira, 2002, p. 385

Figura 6.12: Modelo causal – liderazgo como factor de eficacia escolar

El modelo que Maureira propone se basa en un conjunto de variables seleccionadas por su riqueza y fundamentadas de manera consistente. El primer conjunto de variables son tomadas de los planteamientos del liderazgo transformacional de Bass y son: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica. El trabajo plantea la hipótesis de una influencia directa de este conjunto sobre las variables endógenas (o mediadoras) definidas como: participación y satisfacción con el trabajo docente,

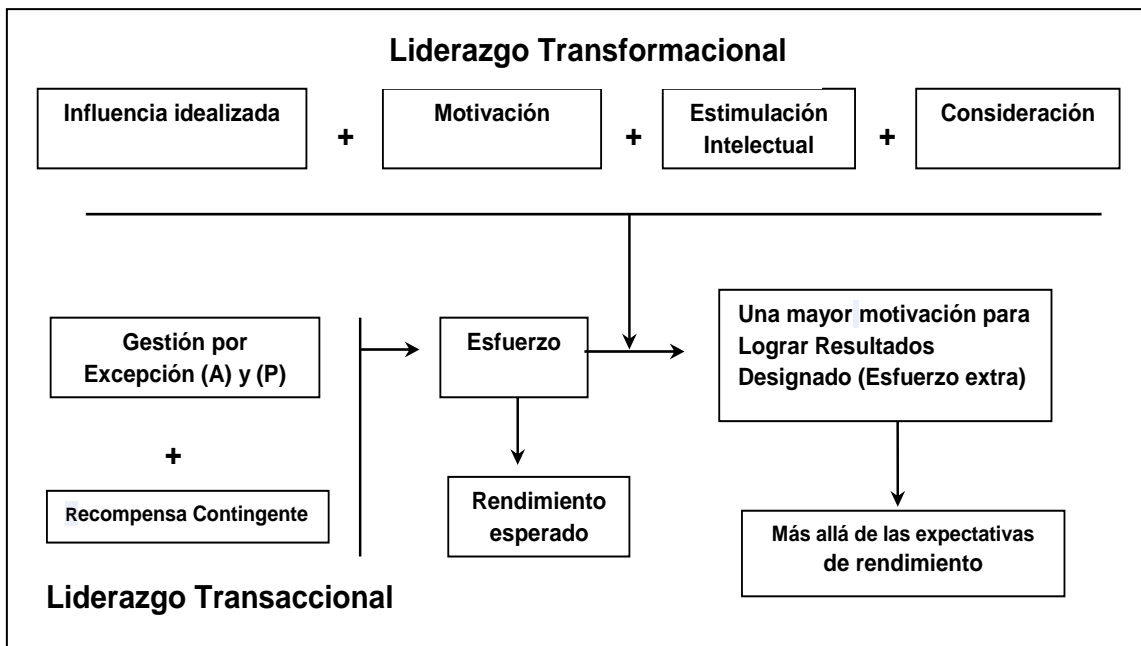
finalmente se propone como variable dependiente: eficacia pedagógica percibida (ver Figura 6.12, modelo causal reespecificado).

De esta manera el modelo inicial postulado queda conformado por cinco variables independientes, dos variables mediadoras y una variable final o dependiente. Para la validación del modelo se utiliza la técnica de ecuaciones estructurales (SEM). Con ello se puede analizar un constructo complejo como es el liderazgo. Este trabajo, no obstante su aplicación situada en España, ha tenido una importante difusión en la realidad chilena y ha sido uno de los impulsores para otros trabajos aplicados a la realidad escolar de Chile.

6.5.4. Integrando las perspectivas – liderazgo de rango total

Respecto del enfoque de liderazgo transformacional de Bass podemos encontrar un sin número de aplicaciones, ellas van, desde el mundo empresarial al mundo de las organizaciones escolares, sin embargo, la mayoría de estas sólo considera una parte de un modelo que en su origen y desarrollo es mucho más amplio.

Tal como señalamos en el Capítulo 4, Bass y Avolio, recogiendo los planteamientos de Burns (1978), deciden ampliar la perspectiva; incluso el mismo concepto de liderazgo transaccional que Burns había desarrollado, es profundizado, y como apunta Álvarez (Álvarez, 2009: 49), Bass define el liderazgo transaccional en términos más amplios que Burns, e incluye no sólo el uso de incentivos para influir en el esfuerzo, también la clarificación del trabajo necesario para obtener recompensas. Sin embargo, su mayor aporte está en la propuesta de otra gran dimensión que denominarán “transformacional”. Esta se entiende no en competencia con la dimensión transaccional sino como un nivel superior de ella. En este caso el intercambio entre líder y seguidores no se basa en las repercusiones de las acciones o en estímulos externos. Se trata de una motivación más profunda que promueve un cambio de actitud y un compromiso con los objetivos de la organización. En la Figura 6.13 se grafica de manera más clara este avance desde la dimensión transaccional a la transformacional.



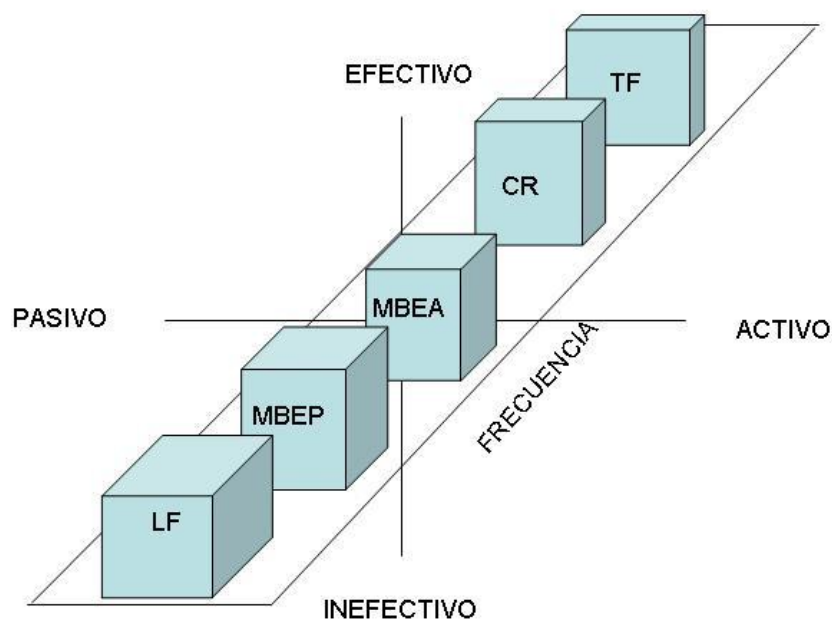
Fuente: Bass y Avolio, 1997

Figura 6.13 Modelo de incremento de liderazgo transaccional y transformacional

Desde este incremento, en el modelo los autores avanzan a poner en perspectiva dos dimensiones polares, por una parte la efectividad (efectivo – inefectivo) y por otra la frecuencia con la que se pone en práctica un determinado estilo de liderazgo. La idea de base es que cada estilo de liderazgo se utiliza en alguna medida en determinados momentos.

La mayoría de los trabajos desarrollados para probar estos planteamientos han tomado el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire), lo que ha permitido encontrar correlaciones interesantes entre liderazgo transformacional, de manera especial en la medida que los seguidores evalúan a los líderes. Estas correlaciones se manifiestan especialmente más altas en los “líderes transformacionales” (Alvarez, 2009, p.55).

En la Figura 6.14 se muestra esta relación entre los niveles de eficacia y las dimensiones de liderazgo, en un continuo que va desde el liderazgo transformacional hasta la ausencia de liderazgo (Laissez – Faire).



Fuente: Álvarez, 2009: pág. 57

Figura 6.14: Liderazgo de rango total (full range) – efectividad y estilos de liderazgo

En esta perspectiva se refuerza la idea de que es posible que un mismo líder pueda, dependiendo de las situaciones, ejercer distintos estilos de liderazgo. Esto depende, según Nader y Castro (Nader y Castro, 2007, p. 52), de las capacidades que tenga este líder de poder interpretar correctamente las características de la situación, el contexto organizacional, de los subordinados y de las tareas que tienen que realizarse.

Algunos trabajos de meta análisis respecto de este formato han identificado correlaciones importantes, una de ellas es la realizada por Gasper en 1992, con una veintena de estudios. Sus hallazgos marcan las diferencias entre liderazgo transaccional y transformacional a la hora de ponderar su eficacia. Tal como se manifiesta en la Tabla 6.7, el liderazgo transformacional alcanza notables diferencias respecto del transaccional. Este trabajo de Gasper fue ratificado en 1995 por Patterson et al. en cuanto a las diferencias de las correlaciones de los dos tipos de liderazgo y las variables señaladas en la tabla.

**Tabla 6.7: Diferencias en entre liderazgo transaccional y transformacional
- meta análisis de Gasper.**

Variables estudiadas	Liderazgo transaccional	Liderazgo transformacional
Eficacia	0,27	0,76
Satisfacción	0,22	0,71
Esfuerzo Extra	0,32	0,88

6.6. Síntesis y valoración de las variables consideradas en los estudios sobre liderazgo

El cumulo de trabajos revisados nos permite contar con una perspectiva muy amplia respecto de los avances que se han logrado en el ámbito investigativo sobre el tema del liderazgo, en Chile, España y muchos otros lugares que, como nosotros, intentan desentrañar respuestas, probar modelos o aproximaciones que permitan marcar diferencias en pro de mejores logros de aprendizajes de los estudiantes en contexto escolar.

La revisión nos deja en evidencia que se trata de un tema que despierta un alto interés en el mundo de la investigación en general y de manera especial en el mundo escolar, que desde los hallazgos de escuelas efectivas, como primera gran señal, no ha dejado de buscar alternativas. La importancia del liderazgo comienza a hacerse notar en el mundo escolar desde la caracterización de quienes dirigen estas organizaciones y logran influir positivamente en los logros de sus estudiantes. En ocasiones esta positiva relación se atribuye de manera más específica a acciones directas de trabajo del líder con los estudiantes, sin embargo, progresivamente se va descubriendo que se trata de algo más complejo y que cuenta con interesantes mediaciones.

Otro aspecto interesante para decantar es que los progresos no sólo provienen de la temática del liderazgo exclusivamente, también se deben a los avances en las metodologías, herramientas e instrumentos que van viviendo su propio desarrollo y en la medida de su avance ofrecen nuevas posibilidades, permiten

tener mayor certeza e ir ratificando (o descartando) intuiciones y aproximaciones que se tenían previamente.

Por otra parte y siguiendo ahora a Horn y Marfan (2010, pp., 99-100), los estudios que buscan medir la influencia del liderazgo, presentan otras características. Ellos definen desde un comienzo qué es lo que entenderán por liderazgo y, por lo tanto, cuáles de las prácticas que realiza un director serán objeto de atención para ver si movilizan resultados. Así, dependiendo del estudio, distintos estilos de liderazgo son priorizados, por lo que mucho del quehacer del director puede quedar a su vez invisibilizado. En esta línea, una de las constataciones más relevantes de este desarrollo investigativo, parte de la propia definición de Liderazgo, como proceso de “Influencia” (del líder sobre los seguidores), con la finalidad de alcanzar los objetivos de la organización. Esta idea básica llevó a descartar una hipótesis inicial que buscaba valorar los efectos directos del liderazgo del director sobre los estudiantes; tal como logramos relevarlo en la referencia al trabajo de meta análisis de Withers, Bosker y Krüger (2003).

De aquí en adelante, y gracias a los avances de los modelos estadísticos, se profundizará en los denominados “**efectos indirectos**” del liderazgo ya que estos son los que logran demostrar correlaciones significativas entre ciertas dimensiones de liderazgo y los logros de los estudiantes (Marzano, 2005; Robinson, 2008; Leithwood 2009).

Otro importante aporte proveniente de las estrategias metodológicas a las que se recurre, es el que entregan los “**meta análisis**”. Se trata de un tipo de investigación que aprovecha la producción investigativa previa, y se define según Letón y Pedromingo (2001: 3), como un conjunto de técnicas que permiten la revisión y combinación de resultados de distintos estudios previos para contestar una misma pregunta científica. En esta perspectiva consideramos tres trabajos de este tipo:

- Withers, Bosker y Krüger (2003)
- Marzano, Waters y McNulty (2005)
- Robinson, Lloyd y Rowe (2008)

Los aportes más relevantes de estos meta análisis se refieren, a la distinción respecto de la forma en que los efectos del liderazgo se pueden apreciar. Se descartan los efectos directos por su bajo nivel de correlación y se instala la hipótesis de efectos indirectos o mediados, especialmente por la acción de los docentes y sus condiciones de trabajo.

Otro dato importante se refiere a la identificación de enfoques de liderazgo predominantes en el ámbito de las organizaciones escolares. Hasta ahora, entre muchas perspectivas se logra identificar que las referidas al liderazgo pedagógico (instruccional o académico) y liderazgo transformacional, son las que dominan la investigación empírica y tienen la madurez suficiente para ser analizadas con rigor. (Robinson et. al; 2008).

El meta análisis de Marzano et al. llega a precisar el aporte específico del factor liderazgo (0,25) en su relación con los logros de los estudiantes. A partir de ello se plantea la posibilidad de incrementar las capacidades de liderazgo y con ello los resultados de los estudiantes en similares proporciones.

Finalmente, los trabajos de meta análisis nos dejan también un conjunto de dimensiones de liderazgo que llegan a demostrar un vínculo más robusto con los logros de las organizaciones escolares y las condiciones para que el trabajo docente pueda desarrollarse adecuadamente. Las principales dimensiones son:

- Visión estratégica
- Establecer metas y brindar apoyo para su consecución
- Estimulación intelectual
- Planificación y control del currículum
- Promoción del desarrollo docente
- Altas expectativas del desempeño de los seguidores (docentes)
- Preocupación por el ambiente y contexto de trabajo
- Fomento de la participación

En este trabajo hemos dado especial importancia a los estudios e investigaciones desarrolladas en Chile sobre la materia, denotando la carencia investigativa del país, es posible, sin embargo, encontrar una incipiente línea de trabajo. Los resultados aún son limitados, como lo señalan Horn y Marfán (2010, p.101): La investigación en Chile, que se ha dedicado a cuantificar la penetración de las prácticas de liderazgo y a medir su influencia, no ha sido capaz aún de explicar cómo logran instalarse dichas prácticas en las escuelas y por qué es que resultan ser efectivas.

A partir de esta realidad realizamos una revisión más detallada de nueve trabajos relacionados de manera directa con el liderazgo del director. La mayoría de ellos parte de lo avanzado en la investigación internacional y, en consecuencia, se concentran en la perspectiva del liderazgo pedagógico o instruccional, junto a esto, al menos dos trabajos incorporan la perspectiva de liderazgo transformacional.

Mención especial merece la influencia que ha tenido la presencia de los investigadores del OISE de la Universidad de Toronto (Canadá), por invitación del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile. A partir de trabajos de investigación y formación, una serie de académicos han colaborado en Chile. Uno de ellos es Leithwood; investigador ampliamente reconocido y que hemos citado profusamente en el marco teórico de esta tesis.

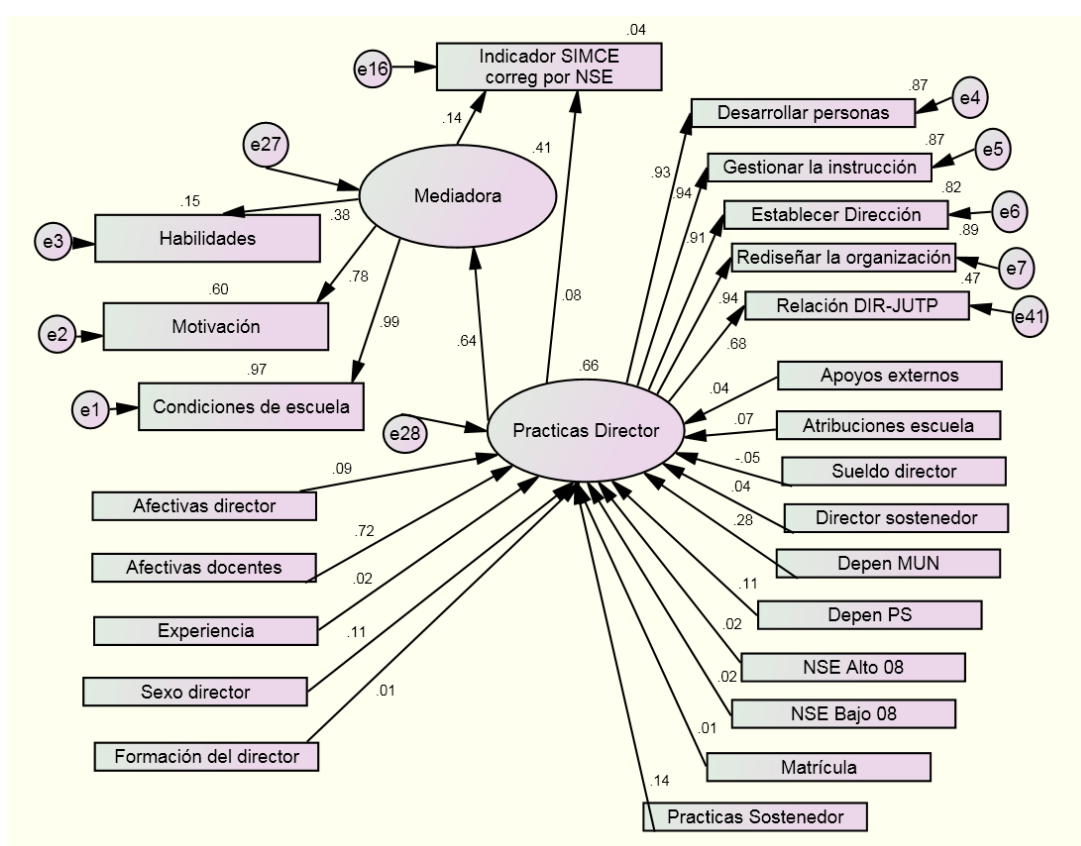
Su mención en esta síntesis de las dimensiones de liderazgo se debe a la adopción por parte del equipo del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de Chile, del marco propuesto por este autor para el desarrollo del liderazgo. Con este referente se desarrolló una amplia investigación de carácter nacional, entre los años 2009 y 2012, cuyos primeros resultados han sido publicados durante el 2012. Uno de estos trabajos (Valenzuela y Horn; 2012) ha sido referenciado en nuestra síntesis. Las principales dimensiones de esta síntesis que asume el marco propuesto por Leithwood (2006), es:

- Mostrar dirección de futuro
- Desarrollar personas
- Rediseñar la organización

- Gestionar la instrucción

Los resultados de este trabajo se pueden apreciar en el modelo (ver Figura 6.15) y en las conclusiones que las autoras plantean a partir del modelo final resultante. Entre los principales puntos, ellas señalan que el modelo logra explicar un 4% de la varianza total de la variable dependiente, es decir, los resultados de aprendizaje de los estudiantes (para ello utilizan los resultados de la prueba nacional SIMCE).

Este resultado global es considera como de “bajo nivel explicativo”.



Valenzuela y Horn (2012: Pág. 337).

Figura 6.15: Influencia de liderazgo en resultados de aprendizaje de los estudiantes (marco de liderazgo de Leithwood)

Otras conclusiones importantes en este trabajo son:⁷

⁷ Valenzuela y Horn (2012: Pág. 336)

- Las variables latentes se encuentran representadas adecuadamente. El modelo explica un 66 % de la variabilidad de ellas.
- Las variables mediadoras propuestas, es decir, la motivación y las condiciones de la escuela logran ser explicadas en un 41 % por el modelo.
- Finalmente, se rescata el nivel de correlación positivo entre las variables mediadoras y las prácticas de liderazgo propuestas (0,64).

Este es uno de los trabajos más relevantes desarrollados en Chile sobre esta temática que tiene en esta publicación una de las primeras expresiones pero que puede seguir siendo profundizado por otros estudios y otros análisis de la evidencia que se ha generado.

Cerramos este capítulo señalando que nuestra opción fundamental en cuanto al modelo de referencia asumido para el desarrollo de esta tesis doctoral se basa en lo que hemos caracterizado como modelo de rango total de liderazgo a partir del cuestionario (MLQ) de Bass.

Nuestra opción se basa en lo incipiente de los estudios de liderazgo en Chile y, si bien los últimos trabajos son bastante auspiciosos, es importante contar con aplicaciones de todos los referentes teóricos de relevancia en la investigación mundial pero aplicados al contexto de Chile. Ello nos permitirá ir construyendo un conocimiento más sólido y amplio del real aporte que la dimensión de liderazgo está entregando y del potencial que esta tiene para el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema escolar.

Segunda parte

Estudio empírico

Capítulo 7

Metodología

7.1. Contexto y justificación

A partir de la fundamentación teórica desarrollada en la primera parte de este trabajo, hemos intentado indicar, en primer lugar, la necesidad de ponderar adecuadamente las medidas del logro académico que se han desarrollado en los sistemas escolares, en general, y, de manera específica, en el caso chileno. En segundo lugar, destacar la alta convergencia existente, tanto desde la literatura internacional como desde la reflexión académica, profesional y de política educativa nacional, en que la dirección escolar o liderazgo directivo es un factor estratégico de mejora, desarrollo e innovación escolar, que actúa de forma indirecta pero consistente en la explicación de resultados de aprendizajes.

En efecto, ya desde diferentes perspectivas se viene señalando que el liderazgo cumple un rol fundamental en la mejora, verificable en los logros de aprendizaje. Así lo caracteriza Bellei en un reciente estudio de casos en escuelas chilenas (Bellei et al.: 2014), al observar las trayectorias de mejoramiento escolar, que manifiestan, por un lado, que los equipos directivos (dupla: director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica) constituyen una de las claves que aporta al mejoramiento escolar, con foco en lo pedagógico.

Sumado a lo anterior, en el proceso de identificación de variables explicativas asociadas a ese logro escolar, como un trabajo en el que crecientemente se suman esfuerzos, intentamos avanzar con una de ellas, la del liderazgo de los directores de centros, que, pese a un desarrollo más promisorio en otros lugares y ámbitos, para el caso de Chile resulta altamente necesario, pues la precariedad investigativa es aún considerable y notoria, tal como lo manifiesta la revisión más exhaustiva que realizamos en los capítulos precedentes.

La generación de políticas públicas en Chile viene dando importancia a los temas de dirección y liderazgo en forma creciente, basado sobre todo en las evidencias provenientes del ámbito internacional y así lo reconocen Weinstein y Muñoz, cuando señalan que en Chile se ha producido una tendencia a empoderar a los directores de escuelas y liceos, haciendo referencia especial a la legislación que se ha redefinido para dar gran importancia a la función directiva. Con esto, ratifican los autores, se quiere que los directores sean

líderes educativos dentro de sus comunidades escolares, confiándose en que podrán hacer una positiva diferencia en favor de la calidad (Weinstein y Muñoz; 2012: 9).

En los últimos meses el tema ha cobrado mayor fuerza, llegando hasta los medios más masivos. A comienzos de 2015, en las cartas al director del diario El Mercurio, Gonzalo Muñoz⁸, ahora como Jefe de la División General del Ministerio de Educación de Chile, escribe para ratificar la idea de fortalecimiento del liderazgo de los directores por parte de las políticas nacionales, detallando en ello tres objetivos centrales:

- Mejorar la definición de atribuciones y responsabilidades de los directivos escolares.
- Formar y desarrollar capacidades de liderazgo en los directivos actuales y futuros.
- Implementar procesos de selección rigurosos, atrayendo a ellos a los mejores candidatos a la dirección escolar.

Un trabajo de esta naturaleza se suma a lo que está realizando otra institución del Ministerio de Educación de Chile, El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en cuanto a renovar lo que hace ya varios años de presentó como “Marco para la Buena Dirección”, un referente de buenas prácticas directivas, no prescriptivo, que sirvió de guía inicial en el camino de revalorización de las prácticas directivas en las escuelas. En los dos últimos años se ha estado trabajando en una versión renovada de este referente, un primer y atingente signo es el cambio de

⁸ Diario El Mercurio, principal diario de circulación nacional en Chile. Sección Cartas al director, viernes 20 de febrero de 2015.

nombre, pues se denominará “Marco para la Buena Dirección y Liderazgo”⁹. Lo realizado en este contexto ha considerado hasta ahora dos etapas ya avanzadas y una actualmente en proceso:

- En los años 2013 - 2014, el estudio “Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares”, ejecutado por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado.
- 2014, (segundo semestre) y a partir del estudio de la investigación nacional e internacional más reciente en el tema y la revisión de los estándares actuales de dirección y liderazgo escolar de 10 países y Estados, se diseñó el presente marco, con la guía del equipo de gestión y liderazgo educativo del CPEIP, apoyado por especialistas en mejoramiento y liderazgo escolar.
- La tercera etapa se encuentra en desarrollo y contempla la validación del texto a partir de acciones de consulta con directivos escolares y otros especialistas en la materia (en la que nos ha correspondido participar como especialista).

Con todo lo anterior, se puede entender que un estudio de las características del presente, resulta altamente relevante para un país con un proceso de reforma escolar en marcha que requiere evidencia empírica respecto de factores tan relevantes y presentes en las políticas públicas actuales.

En los últimos años se han publicado en Chile, numerosos trabajos respecto del factor liderazgo en el contexto escolar (Hopkins, 2008; Leithwood, 2009; Elmore, 2010; Anderson, 2011), tratando en algunos casos de ponderar su efecto o su lugar más preciso como llega a plantear Leithwood, al señalar que

⁹ El texto que se incorpora corresponde a un documento base de consulta cuyo proceso de elaboración se describe en los párrafos siguientes y se encuentra disponible en: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2015/mayo/MarcoBuenaDireccionyLiderazgov12032015int.pdf> (obtenido el 23 de junio de 2015).

“es el segundo factor intraescuela”, (detrás del profesor) que explica los mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2008).

Aún son insuficientes los trabajos y los aportes a nivel mundial y por ello es ampliamente razonable plantearse el propósito que nos ha ocupado en los últimos años, más aún al constatar junto con Reeves, que esta cuantificación se realiza, en gran parte, sobre la base de investigaciones en países desarrollados, cuyas realidades distan mucho de la que existe en Chile (Reeves, M. 2012: 309).

A partir de la fundamentación teórica desarrollada en la primera parte de este trabajo, hemos intentado indicar, en primer lugar, la necesidad de ponderar adecuadamente las medidas del logro académico que se han desarrollado en los sistemas escolares, en general, y, de manera específica, en el caso chileno.

Sumado a lo anterior, proponemos la idea de avanzar en la identificación de variables explicativas asociadas a ese logro escolar e intentamos avanzar con una de ellas, la del liderazgo de los directores de centros, que pese a su amplio desarrollo en otros lugares y ámbitos, para el caso de Chile resulta altamente necesaria pues la precariedad es aún considerable y notoria (Leithwood, 2009).

7.2. Objetivos e hipótesis del estudio empírico

7.2.1. Objetivos

- **General**

Analizar los efectos del liderazgo de Rango Total en el rendimiento académico y la Eficacia Percibida, de la organización escolar, a través de variables mediadoras, como la participación, el esfuerzo extra y la Satisfacción, a partir de instrumentos adaptados, elaborados y fundamentados teórica y operativamente.

- **Específicos**

- a) Describir el perfil de los directores, profesores y centros escolares de la Región Metropolitana de Chile, que participan de la prueba SIMCE en el cuarto nivel de enseñanza general básica.

- b) Proponer y validar un instrumento de evaluación del liderazgo del director de centro escolar.
- c) Analizar el instrumento, en sus características de fiabilidad y validez de contenido y constructo, en sus dimensiones, global y específicas, incluyendo el análisis de ítems.
- d) Diseñar un modelo de ecuaciones estructurales que relacione los factores del liderazgo de rango total, con el logro obtenido por las organizaciones escolares, mediado por algunas variables moderadoras.
- e) Validar el modelo propuesto a partir del análisis de su grado de ajuste, según los datos recopilados en la muestra seleccionada.

7.2.2. Hipótesis

A partir del planteamiento de los objetivos y de las variables de liderazgo de Rango Total, a las que reconocemos capacidad de influencia indirecta sobre los logros y la efectividad organizacional, postulamos las siguientes hipótesis:

Los logros organizacionales de los centros escolares considerados, tienen una relación lineal directa, significativa, con las variables moderadoras de esfuerzo extra (EE), satisfacción y participación, y una relación lineal positiva indirecta con las variables del liderazgo de rango total.

A partir de la hipótesis principal, proponemos a continuación un conjunto de hipótesis secundarias, las que se proponen en este apartado están referidas a las variables categóricas:

Existen diferencias significativas:

1. En la valoración del liderazgo en función de la dependencia del centro, por parte de los directores.
2. En la valoración del liderazgo en función de la dependencia del centro, por parte de los docentes.
3. Entre los tipos de liderazgo que resultan en función de si las valoraciones las realizan los directivos o los profesores.
4. En la evaluación del liderazgo, en función del nivel socioeconómico del centro, que realizan los directores.

5. En la evaluación del liderazgo, en función del nivel socioeconómico del centro, que realizan los docentes.
6. En la evaluación del liderazgo, en función de la edad de los directores, que realizan los propios directores.
7. En la evaluación del liderazgo, en función de la edad de los directores, que realizan los docentes.
8. En la evaluación del liderazgo, en función del género de los directores, que realizan los propios directores.
9. En la evaluación del liderazgo, en función del género de los directores, que realizan los docentes.

7.3. Definición de las variables de investigación

A continuación se realizará la especificación de las variables contempladas en nuestra investigación.

Las primeras variables se orientan a identificar y clasificar a los sujetos que han dado respuesta a los instrumentos; en el caso de los docentes, lo han hecho con la finalidad de evaluar el liderazgo de su director y en el caso de los directores, para autoevaluar su propio liderazgo. Las categorías son:

Variables Independientes

a) Perfil docente

- Aspectos personales
- Formación académica
- Experiencia laboral docente

b) Perfil del director

- Aspectos personales
- Formación académica
- Experiencia laboral docente

c) Perfil del centro escolar

- Dependencia administrativa
- Ubicación geográfica

- Niveles de enseñanza que atiende
- Tipos de enseñanza que ofrece
- Grupo socioeconómico de los estudiantes

7.3.1. Definición de los perfiles del docente, director y centro escolar.

Este conjunto de variables se clasifican como “independientes” y su finalidad más inmediata es analizar los resultados en la variable dependiente, en función de estas variables y con ello apoyar una interpretación más clara y detallada de los resultados obtenidos. Para este caso, las variables se definen a partir de las dimensiones, sub dimensiones e indicadores señalados en Tabla 7.1, Tabla 7.2 y en la Tabla 7.3

Tabla 7.1: Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del perfil del docente

Dimensión	Subdimensiones	Variables	Categorías o valores de la variable
Perfil docente	Características personales	Edad del docente	Entre 25 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Entre 51 y 60 años Más de 60 años
			Masculino Femenino
	Formación académica	Estudios de post grado que ha realizado el docente	Licenciado Postítulo ABM Magíster Doctorado
		Otros cursos o capacitaciones realizadas por el docente	Nombre y número de horas
	Experiencia profesional	Total de años de experiencia como docente	Menos de 5 años Entre 5 y 10 años Entre 10 y 15 años Entre 15 y 20 años Más de 20 años
		Años de experiencia como docente en el actual centro	Menos de 5 años

		escolar	Entre 5 y 10 años Entre 10 y 15 años Entre 15 y 20 años Más de 20 años
	Acceso al cargo	Forma en que el docente accedió al cargo que ocupa	Por concurso abierto Por designación del sostenedor Por elección Otra, indique

Para el caso de este perfil docente hemos hecho la distinción entre los indicadores, años de experiencia docente, en general, es decir acumulados en toda la vida laboral, de los años trabajados en el actual centro, de esta manera será posible discriminar la relación entre años de experiencia frente a la evaluación que se hace del liderazgo del director, por ejemplo.

Tabla 7.2: Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del perfil del director de centro escolar

Dimensión	Subdimensiones	Variables	Valores de la variable
<i>Perfil docente / director</i>	Características personales	Edad del director	Entre 25 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Entre 51 y 60 años Más de 60 años
		Género del director	Masculino Femenino
	Formación académica	Estudios de pregrado	Profesor de enseñanza básica Profesor enseñanza media Otro (indique)
		Estudios de post grado que ha realizado el director	Licenciado Postítulo ABM Magíster Doctorado
		Otros cursos o capacitaciones realizadas	Nombre y número de horas

		por el director.	
	Experiencia profesional	Experiencia como docente, previa a asumir cargo directivo.	N° de años
		Años totales de ejercicio como director(a)	N° de años
		Años como director(a) en el actual centro	N° de años

En la configuración de esta variable, perfil del director, hemos incorporado, en la dimensión experiencia profesional, la distinción entre su experiencia como docente y luego como director, con la finalidad de advertir las diferencias posibles entre quienes han ejercido anteriormente como docentes y luego han derivado a la función directiva de quienes han transitado de manera más directa a la dirección de un centro escolar.

Tabla 7.3: Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del perfil del centro escolar

Dimensión	Subdimensiones	Variables	Valores de la variable
Perfil centro escolar	Identificación del centro	Rol asignado por el Ministerio de Educación	N° rol base de datos
	Dependencia administrativa	Tipo de dependencia a la que pertenece el centro	Municipal Particular subvencionado Particular pagado Otro
	Ubicación geográfica del centro	Comuna en la que se ubica el centro	Listado de las comunas de la Región Metropolitana
	Niveles de enseñanza	Niveles de enseñanza que ofrece el centro	Básica Medio Básico y Medio
	Tipo de enseñanza	Tipo de enseñanza que ofrece el centro	Básica Técnico profesional Científico humanista
	Grupo	Grupo social al que el	Alto Grupo E

	socioeconómico	centro es clasificado al realizar la prueba SIMCE	Medio Alto Grupo D Medio Grupo C Medio Bajo Grupo B Bajo Grupo A
--	----------------	---	---

Finalmente para este primer conjunto de variables ya identificadas es importante advertir que se ha incorporado la dimensión “grupo socioeconómico” en el cual se clasifica al centro en el momento de rendir la prueba SIMCE, según las características de las familias de los estudiantes. Si bien esta variable no se encuentra en el instrumento, sí es posible utilizarla a partir del dato de identificación que es otorgado en forma exclusiva y permanece estable en el tiempo para cada institución. Esta dimensión resulta fundamental para los análisis que pretendemos, pues es posible advertir si existen o no diferencias en el tipo de liderazgo que se ejerce según el grupo social al que pertenecen los estudiantes del centro. Estos son los denominados “factores contextuales” (Leithwood, 2009, p.22).

Leithwood recoge el planteamiento de Scheerens y Bosker respecto de los aspectos contextuales y la importancia del efecto de liderazgo asociado a este.

También concluyeron que cuando se tomaban en cuenta factores contextuales, los efectos del liderazgo se evidenciaban mucho más claramente. Por ejemplo, los estudios contextuales indican que “controlar el liderazgo educativo” está más asociado con una escolarización efectiva en escuelas para alumnos de bajo nivel socioeconómico y que un liderazgo fuerte parece más importante en las escuelas primarias urbanas que en las suburbanas (Scheerens y Bosker, 1997, p. 298, citado por Leithwood, 2009).

De esta manera, sin contar con la dimensión en el instrumento en forma explícita, es posible acudir a esa información que se genera en la aplicación de la prueba SIMCE.

7.3.2. Dimensiones del liderazgo de rango total de Bernard Bass

La continuidad de los trabajos de Bass constituye entonces un importante avance ya que brinda un mayor desarrollo a los conceptos iniciales. Su trabajo

fundacional sobre el tema se hace a partir de un cuestionario que busca medir el grado de carisma que poseen los líderes, pero además representa la superación del conjunto de investigaciones y trabajos realizados hasta ahora, en donde el planteamiento básico se sostiene en las relaciones de intercambio e influencia entre el líder y sus seguidores (dimensión transaccional), así ha ocurrido desde las iniciales teorías conductistas hasta los planteamientos más desarrollados con atención a los contextos. Sin embargo, Bass no realiza una negación de todo lo previo, al contrario, y aquí está lo valioso de su aporte, integra esta perspectiva en una visión continua. No podríamos dejar de entender, por ejemplo, que aspectos tan en boga en la gestión actual, como las remuneraciones, los incentivos, basados en las evaluaciones del desempeño de los seguidores, no reflejan esas relaciones de “transacción” que hemos reconocido desde siempre. Por ello esta teoría no desconoce ni rechaza esta dimensión.

A continuación realizamos las definiciones conceptual y operacional de estas variables, el resumen y la presentación gráfica de ellas se presenta en la Tabla 7.4.

7.3.2.1. Liderazgo transformacional

Se trata de la variable de primer nivel en esta escala. A través de ella se establece la relación entre quien asume la tarea de líder y quienes se constituyen en seguidores, ya sea porque alcanzan un grado significativo de identidad con él, quieren imitarlo o se encuentran en una posición laboral de dependencia. Para ejercer este liderazgo se entiende que el líder inspira a los seguidores y cuenta con herramientas como la persuasión y la capacidad de desafiar, pero además ofrece comprensión y sentido de lo que se realiza. Estimula intelectualmente y a la vez ofrece apoyo y guía.

Definición operacional: siguiendo los clásicos planteamientos de Reynolds, una definición operacional constituye el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales (sonidos, impresiones visuales o táctiles, etc.), que indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado (Reynolds, 1971, p.52).

De esta manera, la dimensión de “liderazgo transformacional”, ya definida conceptualmente de manera extensa en la primera parte de este trabajo, se define operacionalmente, detallando la forma en que será evaluada a partir de sus dimensiones, indicadores y reactivos o ítems.

I. *Carisma inspiracional:* se pretende evaluar la capacidad del director del centro para generar entusiasmo y credibilidad y luego transmitirla a los seguidores, principalmente a los docentes, con la finalidad de generar motivación frente a las tareas y desafíos del centro.

Esta dimensión cuenta con tres subdimensiones:

- ***Influencia idealizada atribuida:*** se evaluará en el reconocimiento por parte de los seguidores por la capacidad que tiene el líder de influir en él y llevarlo a actuar en consecuencia.
- ***Influencia idealizada conductual:*** en este caso, se busca ponderar las conductas del propio líder que sirven de ejemplo directo a los seguidores para imitarlo.
- ***Motivación inspiracional:*** Se pretende evaluar la capacidad del líder para “inspirar” (la base de inspiración que sirve al líder es la visión de la organización), a través de su capacidad para transmitir una visión del centro y del planteamiento de metas que son deseables a alcanzar por parte de los seguidores.

Las escalas están construidas en todo este cuestionario, con un rango que va desde 0 (cero) a 4 (cuatro). Ocurre en este caso lo que advierte Hernández (2001, p.262), cuando señala que a veces se utiliza un rango de 0 a 4 o de -2 a + 2, en lugar de 1 a 5. Pero esto no importa porque se cambia el marco de referencia de la interpretación.

Nunca	Raras veces	A veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4

Reafirma que, si bien se ajusta el marco de referencia, el rango se mantiene y las categorías continúan siendo cinco.

- II. Estimulación intelectual:** Busca evaluar la capacidad del director del centro para estimular a sus docentes en el desarrollo profesional: con la finalidad de activar y animar a los seguidores, incentivar las capacidades de perfeccionamiento, innovación y emprendimiento en la búsqueda de soluciones o para enfrentar nuevos desafíos.

7.3.2.2. Liderazgo transaccional

Esta dimensión presenta, al menos, dos formas:

- I. Consideración individualizada:** En esta dimensión se plantea la idea de evaluar el liderazgo mediante la percepción de la capacidad de “negociación” en una forma denominada “más constructiva” que apunta a la relación con los individuos o grupos y a una preocupación más específica por cada uno y de sus situaciones personales.
- II. Recompensa contingente:** Se busca la evaluación del liderazgo del director del centro mediante el ejercicio de la habilidad de negociación, a través de acuerdos (se “transa”), para alcanzar los objetivos de trabajo. Los aportes de los seguidores son compensados con beneficios en la medida en que se alcanzan las metas.

7.3.2.3. Liderazgo correctivo – evitador

Puede presentar hasta tres formas:

- I. Dirección por excepción activa:** En esta dimensión se evalúa el liderazgo del director en su forma correctiva. Se observa en este la tendencia a centrarse en las normas, cuidar su cumplimiento y en cuanto asume una actitud activa, señalando e imponiendo correcciones.
- II. Dirección por excepción pasiva:** La evaluación del liderazgo en forma pasiva (evitador) busca captar la presencia en el director del centro de sus conductas características, en donde se queda a la espera de que ocurran las situaciones complejas o los errores antes de actuar.
- III. Laissez - Faire:** En esta última subdimensión del liderazgo evitador, se trata de reconocer las situaciones en las que quien ocupa la posición

formal de liderazgo, es decir, el director de centro, no se implica y evita tomar decisiones, en definitiva, que carece de liderazgo.

Tabla 7.4: Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del perfil liderazgo transformacional de B. Bass

Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Variables - categorías - ítems
Liderazgo transformacional	Carisma inspiracional	Influencia idealizada atribuida	Me hace sentir orgulloso(a) trabajar con él (ella).
			Va más allá del interés personal, en la búsqueda del bien común.
			Su forma de actuar infunde mi respeto hacia él/ella
			Manifiesta sentido de poder y de confianza.
		Influencia idealizada conductual	Da a conocer sus valores y creencias fundamentales.
			Especifica la importancia de tener objetivos claros.
			Considera los aspectos éticos y morales para tomar decisiones.
			Destaca la importancia de tener un sentido de misión colectivo.
		Motivación inspiracional	Habla de manera optimista del futuro.
			Habla de manera entusiasta acerca de las necesidades que se deben satisfacer.
			Expresa claramente una fuerte visión de futuro.
			Expresa confianza en que las metas se van a lograr.
	Estimulación intelectual	Estimulación intelectual	Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas.
			Busca diferentes perspectivas o alternativas para resolver los problemas.
			Me ayuda a ver los distintos puntos de vista de un problema.

			Sugiere nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.
--	--	--	--

Tabla 7.4: Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del perfil liderazgo transformacional de B. Bass (continuación)

Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Variables - categorías - ítems
Liderazgo transformacional	Consideración individualizada	Consideración individualizada	Pasa parte de su tiempo enseñando y capacitando.
			Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo.
			Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que me diferencian de los otros.
			Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.
	Recompensa contingente	Recompensa contingente	Me apoya cuando observa mi esfuerzo.
			Debata en términos específicos quién es el responsable de lograr los objetivos de desempeño.
			Deja en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.
			Se demuestra satisfecho/a cuando cumplo con las expectativas.

Tabla 7.4: Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del perfil liderazgo transformacional de B. Bass (continuación)

Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Variables - categorías - ítems
Liderazgo correctivo – evitador	Dirección por excepción activa	Dirección por excepción activa	Interviene sólo cuando los problemas se complican.
			Concentra toda su atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones.
			Lleva un seguimiento de todos los errores.
			Dirige mi atención a los fracasos para cumplir los estándares.
	Liderazgo asivo - Evitador	Dirección por excepción pasiva	Concentra su atención y corrige las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.
			Espera que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar.
			Cree firmemente en la frase “si no está roto, no lo arregles”.
			Demuestra que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto.
	Laissez - Faire	Laissez - Faire	Evita involucrarse cuando surgen acontecimientos importantes.
			Está ausente cuando se le necesita.
			Evita tomar decisiones.
			Se demora en responder preguntas urgentes.

7.3.2.4. Esfuerzo extra

Se considera que los seguidores están dispuestos a realizar un mayor esfuerzo por alcanzar los objetivos y metas de la organización a partir de la influencia del líder. Los ítems se dirigen a captar la percepción de esta capacidad en el líder y la atribución que los seguidores hacen de ella en quien los lidera. Los ítems específicos se muestran en la Tabla 7.5.

Definición operacional: en esta dimensión se plantea la necesidad, por parte de los seguidores, de reconocer en el líder (director del centro) la influencia que puede explicar su disposición a realizar esfuerzos especiales en pos de los objetivos de la organización y, en especial, de los logros de los estudiantes del centro.

7.3.2.5. Satisfacción

Definición operacional: en este caso se trata de recoger el nivel de respuesta en que los seguidores se sienten satisfechos con el trabajo del líder y la forma en que ejerce su liderazgo. Influye en ello la cercanía y la implicación que el líder manifiesta en el desarrollo de tareas y trabajo cotidianos.

7.3.2.6. Participación

El modelo propuesto plantea una dimensión que se entiende como “mediadora” entre las dimensiones de liderazgo y los resultados del centro escolar, que corresponde a participación. Esto, siguiendo a Maureira, quien argumenta que existen diversos estudios que han constatado la influencia del liderazgo sobre los resultados del centro escolar, pero que dicha influencia es más indirecta que directa, por ello incorpora en su modelo la dimensión de participación como “mediadora de los efectos de un liderazgo transformacional, en los productos que pueda diferencialmente aportar al centro” (Maureira; 2004, pp. 771-772).

Participación: se evalúa en esta dimensión las percepciones que se tiene del director del centro respecto de su capacidad para generar espacios y actitudes de colaboración en la gestión institucional, de manera que cada persona se pueda implicar en dichas tareas, a partir del aporte personal y del trabajo en equipo; además de abrir esta posibilidad a actores que se aprecian más externos a la escuelas, como las propias organizaciones de estudiantes o de padres y apoderados.

- I. Participación interna:** Se refiere a los mecanismos que se generan en el interior de la organización con la finalidad de promover y estimular el compromiso de los integrantes a fin de alcanzar sus objetivos.

II. Participación externa: Capacidad de generar vínculos y brindar espacios para el desarrollo y funcionamiento de instancias de colaboración con la organización escolar.

Tabla 7.5: Dimensiones de esfuerzo extra, satisfacción y participación

Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Variables - categorías - ítems
Esfuerzo extra		Esfuerzo extra	Logra que haga más de lo que yo mismo/a esperaba hacer.
			Exalta mi deseo de tener éxito.
			Potencia mi voluntad para que lo vuelva a intentar con más ganas.
Satisfacción		Satisfacción	Los métodos de liderazgo que utiliza son apropiados.
			Trabaja junto conmigo de manera satisfactoria.
Participación	Participación	Interna	Nos compromete a todos en el logro de los objetivos del establecimiento.
			Promueve la participación en las actividades del establecimiento.
			Considera la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del establecimiento.
			Privilegia el trabajo con los docentes basado en la colaboración.
		Externa	Promueve y solicita la participación de los padres y apoderados en las actividades del establecimiento.
			Ofrece espacios para la creación de organizaciones de padres y apoderados en el establecimiento.
			Ofrece espacios para la creación de organizaciones de estudiantes en el establecimiento.
			Permite la participación de los organismos de la comunidad local en las actividades de la institución.

7.3.3. Consecuencias organizacionales

La variable dependiente del modelo propuesto está representada por lo que se denominan “consecuencias organizacionales”, es decir, los resultados del trabajo realizado en la organización escolar, en este caso, dependen del conjunto de variables propuestas con anterioridad y de la forma señalada. Este variable está compuesta por dos sub escalas:

7.3.3.1. Efectividad organizacional

La primera de ellas se denomina efectividad organizacional. En esta se evalúa la capacidad del director del centro escolar para orientarse en el logro de resultados que se proponen en la organización e implicar a los seguidores en este objetivo fundamental. Esta dimensión se entiende como presente de manera clara en los seguidores y actúa como un elemento de motivación que lleva a la consecución de logros mayores. La idea fundamental es la percepción por parte de los seguidores de que quien lidera la organización es el responsable de los logros que esta alcanza y por ello existe una sensación de “orgullo” por trabajar junto a él.

7.3.3.2. Logro Académico

Una vez instalado el concepto de logro escolar se complica la tarea de fundamentar ese logro sobre bases sólidas. La asociación del constructo liderazgo con logro académico, hace aún más compleja la tarea. Algunos trabajos han optado por generar una variable de “eficacia percibida”, sobre la base de la percepción de los actores educativos, tratando de asociar a ella el conjunto de aportes que el centro realiza. Esta opción adolece de limitaciones metodológicas, especial referencia merece la de objetividad de la medida, ya que son los propios actores del centro los que opinan respecto de su calidad. Esta idea no corresponde a resultados concretos del centro, sino más bien a la autoestima y/o percepción de los docentes respecto de los logros de aprendizaje, por tanto, metodológicamente resulta poco objetiva para ponderar el efecto del liderazgo en ellos.

Dada esta situación, nuestro trabajo ha optado por contar con una variable de logro escolar, generada sobre la base de resultados concretos de aprendizaje

de los estudiantes, medidos por una prueba estandarizada que se viene aplicando desde el año 1999 en Chile, la que hemos explicado extensamente en el Capítulo 1 de este trabajo. El detalle de esta dimensión, sus subdimensiones e ítems, se muestran en detalle en la Tabla 7.6.

El SIMCE evalúa si los alumnos y alumnas han alcanzado los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) del currículo nacional.

El año 2003, el Ministro de Educación de la época designó una comisión para estudiar en profundidad esta prueba, sus aportes al sistema y las posibilidades de mejoramiento que ella tenía. Se convocó a un conjunto de expertos que sesionaron entre los meses de junio a noviembre; luego de estudiar y compararla con diversas evaluaciones similares de otros países, redactaron un informe en el que se reconocen las fortalezas de este instrumento y, a la vez, se recomiendan iniciativas para aprovechar de mejor manera sus resultados. Entre los aspectos destacados de esta prueba señalaron:

- a) “El SIMCE” está instalado en la tradición del sistema educativo, goza de legitimidad y credibilidad y forma parte de los hitos periódicos de comunicación pública sobre educación.
- b) Ha permitido centrar la atención de la opinión pública y de los docentes en los resultados de aprendizaje.
- c) Es un sistema metodológicamente sólido: la calidad de sus instrumentos y metodologías de comparación de resultados han experimentado un avance importante en los últimos cinco años” (Mineduc; 2003, p.11).

El SIMCE evalúa si los alumnos y alumnas han alcanzado los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO) del currículo nacional (marcos curriculares de la educación básica y media, decretos 232 y 220, respectivamente). Para cada curso:

I. Lenguaje y comunicación: Nivel de logro de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO),

definidos por el currículo nacional para el nivel cuarto año de enseñanza básica en el subsector Lenguaje y comunicación.

II. Educación matemática: Nivel de logro de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios (OF-CMO), definidos por el currículo nacional para el nivel cuarto año de enseñanza básica en el subsector educación matemática.

Tabla 7.6: Consecuencias organizacionales

Dimensión	Sub Dimensiones	Indicadores	Variables Categorías ítems
Consecuencias organizacionales	Efectividad organizacional	Efectividad organizacional	Es eficaz en lo que se refiere a cumplir con mis necesidades relacionadas con el trabajo.
			Es eficaz representándome ante una autoridad mayor.
			Es eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales.
			Encabeza un grupo eficaz.
	Logro académico	Educación matemática	Ítems prueba de Lenguaje y Comunicación para 4° año de E. Básica
		Lenguaje y comunicación	Ítems prueba de Educación Matemática para 4° año de E. Básica

La prueba Simce para este nivel contempla en la actualidad un instrumento para evaluar el logro de los objetivos del sub sector “Comprensión del Medio Social y Natural”, la que no hemos considerado para la conformación de esta escala ya que su aplicación no ha tenido la misma continuidad que en el caso de las dos ya expuestas y además porque, a nivel más global estas dos pruebas son las más utilizadas y por ello se facilita la comparación con esas realidades.

7.4. Diseño de la investigación

El enfoque de esta investigación es cuantitativo, con la aplicación de un diseño metodológico no experimental, correlacional, transversal y ex – post facto.

Concretamente, los modelos de ecuaciones estructurales corresponden a técnicas estadísticas multivariadas del análisis de datos cuantitativos y se funda en el análisis de regresión, teniendo como propósito principal, ser más explicativo que predictivo (Pedhazur, 1982; Hernández, 2001, p.188).

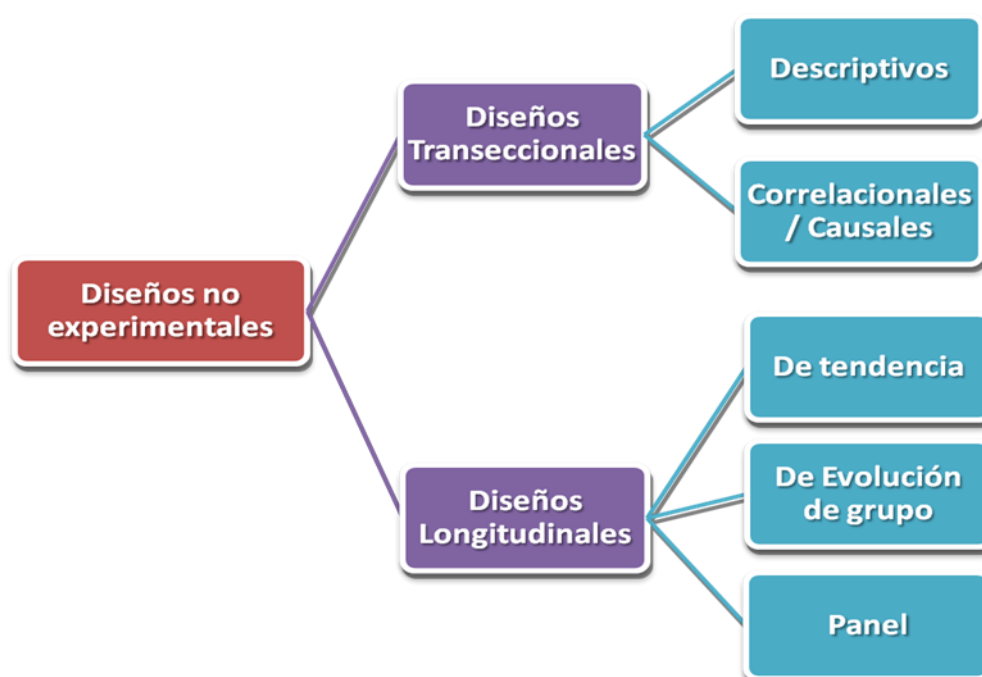


Figura 7.1: Diseños de investigación no experimental

El diseño metodológico que utilizó este estudio corresponde al no experimental, Figura 7.1, es decir, la intención de la investigación no estuvo en la aplicación de algún experimento puro ni de una manipulación deliberada de variables, sino más bien, en la observación “de los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después analizarlos” (Hernández, 2000, p. 184).

Además, tal como se muestra de manera gráfica en la Figura 7.2, señalamos que correspondió a una investigación transeccional o transversal, pues lo que persiguió fue recolectar datos a través de la aplicación de un cuestionario en un momento dado, para luego, analizar y explicar la relación de las variables independientes sobre la variable dependiente. No se persiguió manipulación ni

intervención en alguna variable, sino más bien dar cuenta de la relación que se puede dar entre ellas y la explicación que las variables independientes entregan de la variable dependiente.

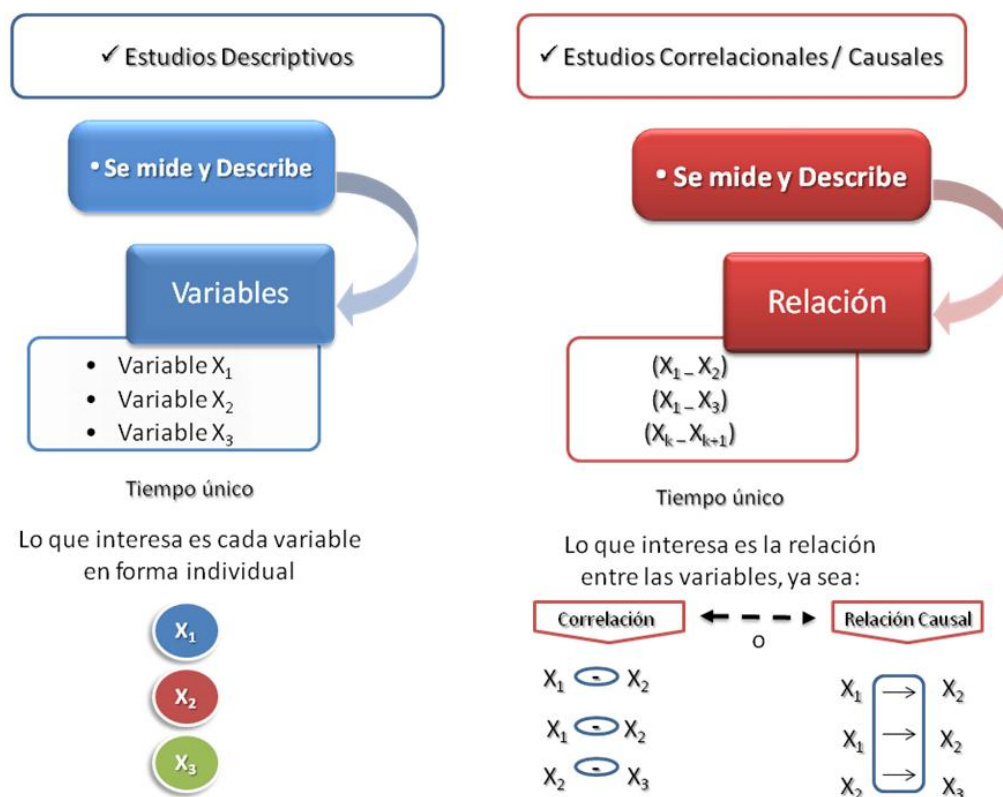


Figura 7.2: Diseños de investigación transeccionales

Este estudio planteó el tratamiento del impacto del liderazgo como una variable importante en el logro escolar de los establecimientos educacionales, a través de la propuesta de un modelo hipotético- deductivo que incluye como variable mediadora la participación que afecta en la explicación de la eficacia, entendida esta última como logros de aprendizaje de los estudiantes medidos por la prueba estandarizada denominada SIMCE.

7.5. Población y muestra del estudio

Consideramos que se entiende por población o universo de un estudio al conjunto, “finito o infinito” de sujetos o elementos, que están en relación con el fenómeno de estudio. Muestra es el subconjunto de ese universo, y se llega a ella en base a una selección, para lo cual será necesario asumir un método determinado. Sobre esta población, denominada “muestreada”, es la que se

realizan las observaciones, se obtienen los datos y se proyectarán las conclusiones de este trabajo.

7.5.1. Selección de la muestra

Para el desarrollo de una investigación existen diversas maneras de realizar la selección de la muestra y se aplica según los objetivos y posibilidades de quien realiza la investigación. Para tener una idea global de los distintos tipos de muestras que se pueden obtener, ofrecemos un resumen en la Tabla 7.7.

El tipo de muestreo utilizado para nuestro estudio fue probabilístico, del tipo aleatorio simple, proporcional al tipo de establecimientos, ya que contábamos con el listado de todas instituciones que participan de la medición Simce de cuarto año de enseñanza básica a partir del año 1999 y hasta la última medición realizada hacia fines del año 2010.

El estudio empírico desarrollado es fruto de la aplicación del señalado instrumento de medida, a profesores y directores de centros escolares de los niveles de enseñanza básica y media, en la región Metropolitana de Chile. Esta opción se realizó dada la relevancia y representatividad que tiene la región, por concentrar una gran densidad de población, de manera que se pudo contar con diversos contextos sociales. Por otra parte, todas las provincias y comunas que la componen son de fácil acceso, dadas las múltiples formas de conectividad que posee. Todo lo anterior permitió generar una muestra representativa con amplias posibilidades para la recopilación de la información.

La opción de los niveles abordados está dada por la necesidad de contar con centros que atendieran el nivel cuarto año de enseñanza básica, del que poseemos la evaluación de aprendizajes de carácter censal más continuo toda vez que se aplica cada año a partir de 1999.

Tabla 7.7: Tipos de muestras

Tipo de muestras	Descripción
Probabilística	Se genera un sub grupo, sin embargo todos los integrantes del universo tienen las mismas posibilidades de resultar elegidos.
Aleatoria simple	En general y a partir de listados, se selecciona al azar.
Por cuota o proporcionales	Es dirigida, en donde la selección de elementos dependen del criterio del investigador
No probabilística	Se establecen cuotas para las categorías del universo, que son réplicas de él, el investigador selecciona las unidades.

7.6. Adaptación y elaboración de los instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son de composición mixta. Se obtiene entonces de un instrumento adaptado a la realidad de Chile, con dos escalas adicionales de elaboración propia: participación y logro.

El cuestionario base, es la tercera edición del MLQ, (Multifactor Leadership Questionnaire), creado por Bass y Avolio (Bass, 1985; Bass y Avolio, 2000) para medir un modelo de liderazgo que denominaron “Rango Total”. Sus nueve variables incorporan un total de cuarenta y cinco ítems, estructurados en un modelo jerárquico, como se muestra en la Figura 7.4.

7.6.1. Adaptación y elaboración de los cuestionarios iniciales en relación al sustento teórico

Para la validación de los instrumentos, específicamente respecto de la correcta comprensión y adaptación a la realidad de los centros escolares de Chile, se realizaron los siguientes pasos en forma secuencial:

7.6.1.1. Escalas instrumento MLQ: adaptación y validación de expertos

a) Adquisición vía internet de la versión oficial de los cuestionarios, desde el sitio: www.mindgarden.com (La autorización para el uso se entrega de la siguiente forma: “For use by Sergio Garay only. Received from Mind Garden,

Inc. on August 13 – 2008”). Ver anexo 1 vVersión original del instrumento adquirido.

- b) Traducción profesional de los instrumentos.
- c) Revisión de recomendaciones e indicaciones para la aplicación por parte de los autores.
- d) Revisión y análisis de casos similares aplicados en Chile: Se detectaron dos casos que sirvieron de apoyo para este trabajo:
 - a. Caso 1: Desarrollado a nivel de empresas en Santiago de Chile: Vega y Zabala; 2004: Memoria de Título de Pre grado; Carrera de Psicología – Universidad de Chile.
 - b. Caso 2: Trabajo aplicado en los centros de enseñanza básica de la Primera Región de Chile. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona – España; presentada por Claudio Thieme (Thieme, 2005).
- e) Revisión de profesora de lenguaje – Especialista Lengua Española.
- f) Luego se organizó una revisión de más de treinta docentes y directores de centros escolares de distintas dependencias y realidades socioeconómicas, participantes del Programa de Magister en Gestión y Dirección Escolar (Fundación Chile y Universidad del Desarrollo), en las ciudades de Santiago y Concepción. Se recibieron aportes orientados a la pertinencia y correcta comprensión de los ítems. Sobre estos aportes se realizaron correcciones a los instrumentos definitivos. (Ver Anexo 2).
- g) Finalmente, se realizaron aplicaciones “piloto” en cinco centros de similares características a los que serían considerados en la muestra. En cada caso se aplicó a cinco docentes y al director del respectivo centro. Con sus aportes se realizó una nueva revisión, incorporando aquellos que coincidían en aspectos similares.

7.6.1.2. Escala de participación

Respecto de la escala de participación cabe señalar que se recogió de un trabajo previo de elaboración propia, presentado como comunicación y

publicado en las actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, de la U. de Deusto – Bilbao, 2008. Este siguió los pasos tradicionales para estos casos:

- a) Diseño de los ítems según la revisión bibliográfica
- b) Validación y adaptación en base a juicio de expertos. Para este caso, se realizó un trabajo de validación bajo la opinión de seis expertos, tres de ellos académicos de universidades españolas y tres académicos de universidades chilenas, quienes contribuyeron generosamente con sus opiniones. A partir de ellas se eliminaron los ítems con niveles más bajos de pertinencia y relevancia. Además se recibieron aportes respecto de la redacción y duplicidad de aspectos contemplados en el conjunto de los ítems.
- c) Esta escala también fue incorporada en las aplicaciones piloto señaladas para las escalas de liderazgo transformacional, siguiendo el mismo proceso para el tratamiento de los aportes recibidos.

7.6.2. Ponderación de los aportes y modificaciones a los cuestionarios iniciales

Con todos estos insumos se llegó al diseño final de los instrumentos aplicados, las principales correcciones y/o cambios realizados fueron:

- Correcciones ortográficas.
- Corrección de redacciones orientadas a la mejor comprensión del Ítem.
- Eliminación de ítems por su falta de relevancia.
- Eliminación de ítems por falta de pertinencia.
- Eliminación de ítems repetidos o que abordaban temáticas similares.

7.6.3. Presentación de instrumentos finales

Este instrumento se compone de tres variables de primer orden – v. independientes que se han recogido del instrumento MLQ (Bas y Avolio).

- Liderazgo transformacional
- Desarrollo/transaccional
- Liderazgo correctivo/evitador

Tres variables “mediadoras”. Dos de ellas también forma parte del instrumento adoptado (MLQ) a las que se ha añadido la variable “participación” que es de elaboración propia y validada en un trabajo previo (Garay y Thieme 2008).

- Satisfacción
- Esfuerzo extra
- Participación

Las variables dependientes: la de efectividad organizacional también consta en el instrumento adquirido y la de logro académico corresponde a la prueba nacional para evaluar aprendizajes en el nivel 4° básico de primaria, en los sectores de Lenguaje y Matemáticas.

- Efectividad organizacional
- Logro académico: Lenguaje - Matemáticas

El detalle de su estructura y el desglose de las variables se exponen a continuación.

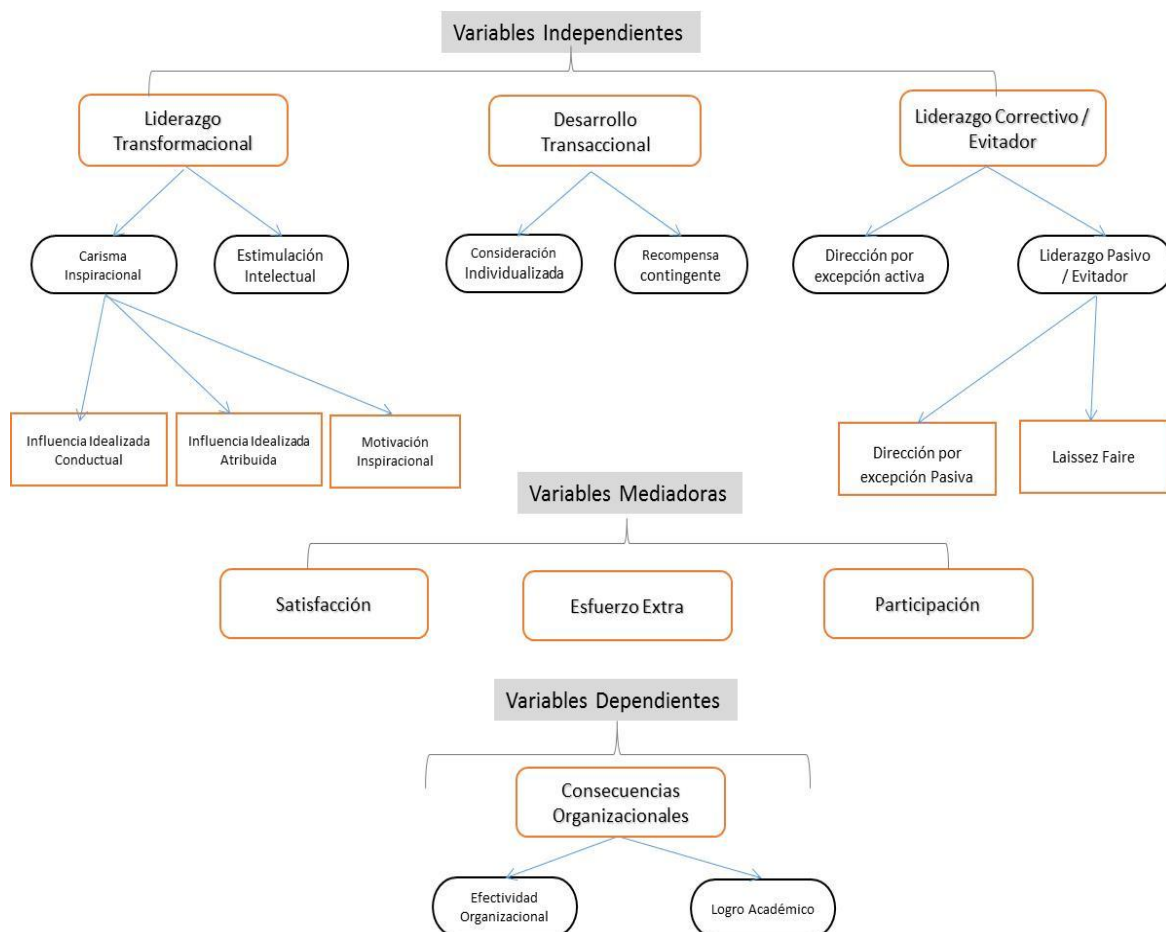


Figura 7.3. Estructura del instrumento final - Desglose variables independientes (Cuestionario MLQ) – Variables mediadoras y variables dependientes.

Finalmente, para la selección de las variables categóricas, se realizó una revisión de instrumentos aplicados en diversas investigaciones similares (Maureira, 2002 - Chamorro, 2005). Se tuvo en cuenta los objetivos de esta investigación y se recogió la opinión de expertos en los procesos ya descritos. Estas variables fueron:

Para el caso de directores y docentes, las que se señalan a continuación:

- Edad
- Sexo
- Estudios de postgrado

- Otro tipo de formación
- Experiencia docente (años)
- Permanencia en el centro actual
- Forma de acceso al cargo que ocupa

Para el caso de los Centros:

- **RBD:** Rol Base de Datos – Registro que asigna el Ministerio de Educación de Chile al momento de la creación de un centro. Este dato permite identificarlo en todas los registros nacionales.
- Dependencia
- Ubicación geográfica
- Niveles de enseñanza que entrega
- Tipo o modalidad de enseñanza que imparte

La forma de medir las variables es a través de un cuestionario de percepciones que poseen los seguidores respecto de los líderes y además uno de autoevaluación, aplicado a los líderes (cuestionario similar al de los seguidores), referido a los comportamientos y actitudes que los líderes manifiestan en sus actuaciones referidas a su trabajo en el centro escolar. La evaluación que se realiza está en directa relación con la teoría bajo la cual se ha creado el instrumento. En dicho instrumento, conformado sobre una escala Likert, se van planteando afirmaciones respecto de las conductas del líder, las que son ponderadas por quienes responden, contando con cinco opciones para su respuesta; según se muestra en la Tabla 7.8.

Tabla 7.8: Escala tipo Likert para la evaluación de los ítems

N° Ítem	Ítems	Alternativas de respuesta				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4

Cada alternativa trae asignado un valor numérico que reflejará la menor (0) o mayor (4), presencia de la actitud en el líder, según la percepción del seguidor que evalúa. Para obtener el resultado, se suman todas las afirmaciones, concentrando los resultados en las tres variables denominadas de más alto orden, primer nivel en la Figura 7.3.

Además recordamos que para la aplicación en el presente estudio es preciso tener en cuenta dos consideraciones:

- Hemos asumido el denominado cuestionario MLQ de Bass y Abolio, desarrollando una traducción y adaptación de los ítems que será detallada en el siguiente apartado.
- Se ha agregado a este instrumento una escala denominada “Participación”, en ella se pregunta por la capacidad del líder para generar espacios de participación en el centro escolar y se ha subdividido en: Participación Interna, para las organizaciones que funcionan al interior del propio centro o de sus integrantes más directos y “Participación Externa” para las entidades más apartadas y en vínculo con el exterior del centro u otras organizaciones. Para la evaluación se utiliza la misma escala ya descrita (ver tabla 7.8).

7.7. Recopilación de datos y tratamiento inicial

Para la aplicación válida en cada centro nos planteamos los siguientes criterios:

- Contar con la participación voluntaria del director del centro, contactado en forma directa.

- b) Contar con la participación de al menos cinco docentes de cada centro, contactados en forma independiente, es decir, sin la intervención del director para seleccionar o solicitar a quienes debían responder.

Al inicio de este trabajo se contó con una plataforma informática para la respuesta “on line”, sin embargo, la tasa de respuestas fue muy baja, razón por la cual se replanteó la recopilación de los datos de manera tradicional, la que describimos a continuación:

- a) Contacto con los directores de los centros para explicar los propósitos de la investigación, en general, solicitar la respuesta del instrumento elaborado para el cargo y luego la posibilidad de contactar a los docentes en forma directa o con otro directivo del centro.
- b) Conformación de un equipo de ayudantes, estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, quienes tuvieron disposición para acudir a los centros y realizar la aplicación de los instrumentos.
- c) Capacitación al equipo de ayudantes con la finalidad de explicar el cumplimiento de las condiciones mínimas propuestas para la aplicación válida de las formas. En algunos casos también se acudió a quien actúa como responsable comunal, especialmente en el caso de necesitar aplicar en varios centros de la misma comuna y que correspondían a esa dependencia administrativa.
- d) Una vez que se lograba la autorización por parte del director del centro, se coordinó una fecha para acudir y entregar las formas del director; para los docentes se acudió, en ocasiones, a los jefes de departamento, director de estudios, director de ciclo o alguno de los propios docentes, según las distintas realidades y posibilidades.
- e) La recuperación de las formas aplicadas se realizó de maneras diversas. El encargado nos avisaba en el momento en que ya se había completado el número requerido, en ocasiones, los estudiantes aplicaban en un día de reunión de coordinación del centro y por ello se hacía en una sola visita.

- f) La visita de los estudiantes estuvo respaldada por una carta de presentación, firmada por el investigador y donde se explicaba los alcances del trabajo, requerimientos para el centro, compromiso de confidencialidad de la información y los datos de identificación del estudiante que acudía para la aplicación. Una copia de esta carta se encuentra en el Anexo 3.

7.7.1. Recopilación de los datos

La aplicación a la muestra diseñada implicó un gran esfuerzo para alcanzar el número requerido, sin embargo, y como ocurre normalmente en estos casos, existe una mortalidad muestral importante, de modo que fue necesario contactar a un número mucho mayor de centros en cada una de las dependencias. Las cifras aproximadas de contacto por dependencia fueron:

- 145 centros municipales
- 217 centros particulares subvencionados
- 73 centros particulares pagados

Se consiguió un total aproximado de 435 centros contactados para alcanzar la muestra requerida. Luego, en cada centro, nos propusimos en número mínimo de encuestas de docentes (cinco al menos), para considerarlo válido e ingresarlo en la muestra. Para ello el contacto y solicitud se planteaba a siete u ocho docentes escogidos al azar según el listado que nos ofrecieron los contactos ya señalados. Esta situación también provocó descartar algunos centros de los que no logramos recuperar el número mínimo de encuestas de docentes y en otras no contamos con la devolución de la encuesta por parte del director.

Los totales de encuestas recogidas por dependencia se muestran en el gráfico de la Figura 7.4.

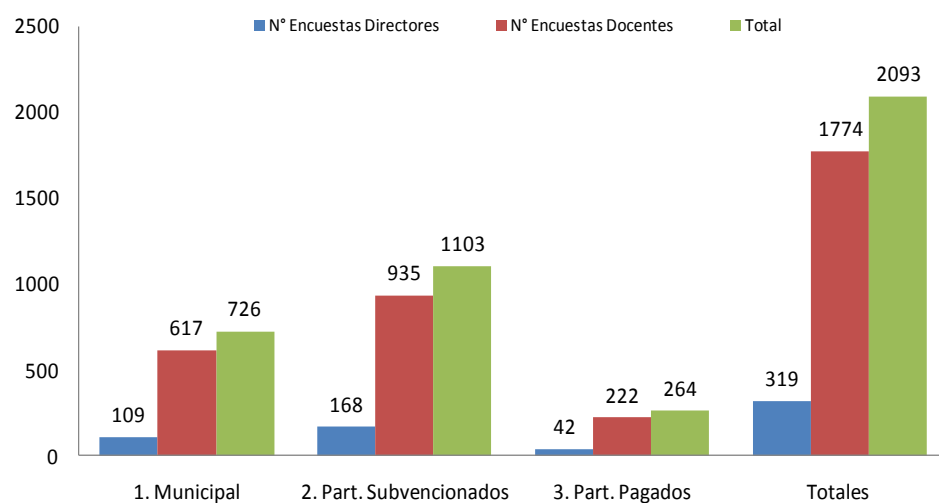


Figura 7.4: Número de respuestas de directores y docentes por centro y dependencia administrativa de los centros

Con estos datos podemos señalar que el promedio de respuestas recopiladas de docentes por centro (agrupados en su dependencia administrativa), son los siguientes:

- Centros Municipales : 5,66
- Centros Particulares Subvencionados : 5,56
- Centros Particulares Pagados : 5,33
- **Promedio Total de respuestas : 5,56**

Siendo esta una de las labores de mayor dificultad, es preciso consignar el agradecimiento a los diversos centros que, en algunos casos, se manifestará en la comunicación de los resultados del estudio, mediante un informe de síntesis o una charla para el equipo de docentes y directivos, esto a solicitud y sugerencia de varios directores y, en algunos casos, por parte de la autoridad administrativa (Comunas y redes de establecimientos subvencionados).

7.7.2. Tratamiento de los datos perdidos

El tratamiento de datos perdidos es una situación que en cualquier trabajo de este tipo suele presentarse, por ello se han elaborado algunos métodos

alternativos que es preciso, al menos, reseñar en forma general para luego plantear la opción adoptada.

Los métodos existentes parten del supuesto de que el trabajo de campo cuenta con inconvenientes que van a generar dificultades y, por lo tanto, no será extraño encontrarse, a la hora del análisis de los datos, con algunas variables que presentarán vacíos de respuesta o lo que se denomina “valores perdidos”.

Según señalan Medina y Galván (2007), entre los estadísticos de encuestas existe consenso de que la mejor forma de enfrentar la falta de respuesta es evitándola. No obstante, se reconoce que eliminarla es imposible, por lo que toda vez que se da esta situación, existen procedimientos para sustituir información, pero bajo ninguna circunstancia es adecuado afirmar que una cifra imputada es mejor que el dato observado. Está ampliamente documentado que las unidades de observación que no responden, pueden diferir en forma importante de las que sí lo hacen, lo cual induce a sesgos de estimación.

Como podemos advertir, para resolver este tipo de inconvenientes se ha desarrollado el concepto de “imputación”, que implica la sustitución, reemplazo o el llenado de valores no capturados, perdidos por alguna razón conocida o indeterminada, etc.

En consecuencia, será necesario definir claramente la forma que se ha utilizado para el tratamiento de estos casos, es decir la forma de “imputación” utilizada.

Tal como señala Durán (2005), para realizar el tratamiento de los datos perdidos es imprescindible seguir como mínimo los siguientes pasos:

- a) Etapas de diseño de la investigación: es importante aumentar el tamaño muestral, más allá del mínimo requerido de una proporción variable de sujetos, de modo que permita compensar las posibles pérdidas de datos o sujetos, evitando de este modo el no alcanzar el tamaño muestral requerido.
- b) Etapas de recolección de datos: en esta etapa se plantea la preocupación por realizar un adecuado monitoreo de la calidad de los datos, con el fin de

recuperar datos perdidos, cuando sea posible; completar número de encuestas, completar las encuestas que se han dejado pendientes, etc.

- c) Etapas posteriores a la recolección de datos: El tercer momento, una vez recolectados los datos, si bien no permite reducir el impacto sobre la precisión y validez, permitirá valorar la medida en que ambos se ven afectados por la pérdida de datos.

Este último momento corresponde al proceso de análisis de consistencia de los datos y valores perdidos, que debe formar parte de todo estudio, antes de la estimación de los estadísticos que permitan dar respuesta a los objetivos definidos (Durán, 2005, p.566).

Una vez que ya se cuenta con la base de datos y se advierte la falta de información que ya, irremediablemente, no podrá ser recopilada, procede lo que tradicionalmente se denomina “imputación de datos” y para lo cual se han definido algunos tipos de soluciones alternativas. Acudiendo a un ordenamiento simple planteamos los siguientes:

- a) Imputación simple: Se procede a reemplazar el dato perdido por un valor “único”. En el contexto sólo de la variable que se esté analizando.

- **Imputación implícita**: Se identifican unidades de comportamiento similar y con ellas se procede a completar los datos que falten.
- **Imputación explícita**: En este caso, para completar los datos faltantes se establece un modelo estadístico que cuenta con algunos supuestos y se realiza la imputación a partir de:
 - ✓ La media
 - ✓ Por regresión
 - ✓ Por máxima verosimilitud

- b) Imputación múltiple: Para este caso el reemplazo de los valores perdidos es por un conjunto de valores.

En general, los programas estadísticos (tipo SPSS, SAS, R u otros) cuentan con instrumentos y criterios para realizar un análisis de la calidad de la información en las bases e indicar la presencia de los denominados "Datos perdidos" (Missing data).

Respecto de la aplicación de estos pasos en nuestro trabajo, en primer lugar, podemos señalar que se recopiló una cantidad amplia de información ya que se contactó a un número bastante mayor de centros: 435 en total, ya que la muestra requerida era menor (318 en total). El detalle de estos datos se muestra en la Tabla 7.9 y en el gráfico de la Figura 7.5.

Tabla 7.9: Detalle de la muestra calcula, aplicación de encuestas y muestra real obtenida

Tipo de Centros según dependencia	Muestra Requerida	Centros contactados	Muestra real Obtenida (Según Criterios Autoimpuestos)
● Municipal	103	145	109
● Particular Subvencionado	173	217	168
● Particular Pagado	42	73	42
● Total	318	435	319

Las obligaciones que nos impusimos para cumplir eficazmente con los criterios generalmente seguidos para este tipo de trabajos, era contar con encuestas de centros de las distintas dependencias, en una muestra representativa de la región metropolitana (Santiago de Chile), que contuviera la diversidad por dependencia administrativa. Por ello se calculó el porcentaje de centros que participaron en la prueba SIMCE del año 2010 en cada dependencia y con ello se determinó la muestra (ver Tabla 7.9). No obstante, nos planteamos un nivel de exigencia mayor de manera que las respuestas de los centros fuera de un tamaño similar, por ello se requirió que en cada centro respondiera obligatoriamente el director y al menos cinco docentes. Entonces una primera dificultad fue contar con datos de centros en los que sólo respondieron el director y dos o tres docentes; en estos casos la imputación correspondió a la eliminación de dichos casos. Esa es la situación al aplicar el primer criterio de exigencia y es lo que muestra en la tabla y gráfico comparativos (Tabla 7.9 y

gráfico de la Figura 7.5). También contamos con respuestas que cumpliendo, en general, con este criterio auto impuesto, al revisar su nivel de respuestas interno, es decir, las respuestas de los sujetos a los ítems de la encuesta, no estaban completas, se habían omitido un número significativo de respuestas y por ello representarían un problema mayor para la calidad de los análisis; también en este caso el método seguido fue la eliminación del paquete completo.

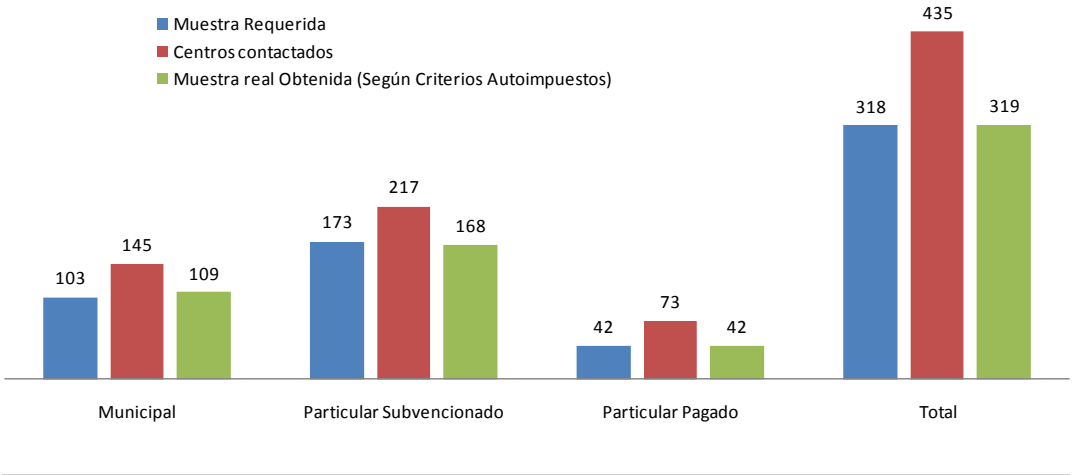


Figura 7.5. Detalle de la muestra calculada, aplicación de encuestas y muestra real obtenida

Finalmente al contar con la matriz de datos tabulados se pudo advertir, como suele ocurrir, que aún se presentaban datos incompletos, varios de ellos en las variables de clasificación (ítems iniciales de la encuesta) lo que resultó más sencillo de resolver cuando se trataba de datos comunes a la institución. Éstos se pudieron resolver completando con la información común de la escuela.

Respecto de las variables de liderazgo, los datos perdidos fueron bastante escasos puesto que se realizó (tal como se ha planteado) una revisión previa bastante exhaustiva. Por se utilizó el método simple, de los ya descritos, se trata de la imputación explícita: En este caso, para completar los datos faltantes, a partir de la “media” (promedio), de respuestas de la misma institución y del mismo grupo de actores.

Capítulo 8

Análisis técnico del instrumento

En este capítulo se busca analizar el instrumento aplicado, a partir de la aplicación de una serie de pruebas que ayudan a establecer la fiabilidad y validez del instrumento global y también de las dimensiones e ítems que este contiene. Por ello se inicia el trabajo con una breve definición de los conceptos a utilizar, luego la descripción de los métodos fundamentales que se aplicarán en este caso y luego la aplicación de los procedimientos al instrumento utilizado en nuestra investigación con los resultados y análisis pertinentes.

Para Hernández, Fernández y Baptista, la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.(1998: 243).

8.1. Fiabilidad del Instrumentos y dimensiones

Entre los procedimientos o técnicas utilizados para la constatación de la fiabilidad se aplica generalmente alfa de Cronbach.

Este método de consistencia interna basado en el estadístico alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de fiabilidad mediante alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escalas tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentra el valor alfa de 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa > 0,9 es excelente
- Coeficiente alfa > 0,8 es bueno
- Coeficiente alfa > 0,7 es aceptable
- Coeficiente alfa > 0,6 es cuestionable
- Coeficiente alfa > 0,5 es pobre

- Coeficiente alfa < 0,5 es inaceptable

En primer lugar, se presenta la fiabilidad global del modelo, con un alfa de 0,92 que a partir de los criterios señalados previamente se ubica en el nivel de “excelente”.

Tabla 8.1: Fiabilidad total del instrumento de liderazgo de rango total

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,925	,939	36

Tabla 8.2: Fiabilidad del instrumento liderazgo de rango total, desagregado - Dimensiones

Variable macro	Dimensión	Ítems			
Liderazgo de rango total (ALFA: 0,925)	Liderazgo correctivo evitador (ALFA: 0,652)	3	22	24	27
		4	12	17	20
		5	7	28	33
	Liderazgo transformacional (ALFA: 0,941)	2	8	30	32
		6	14	23	34
		10	18	21	25
		9	13	26	36
	Liderazgo transaccional (ALFA: 0,855)	15	19	29	31
		1	11	16	35

8.2. Índice de homogeneidad de los ítems

En el presente apartado se trata de revisar la capacidad que tienen cada ítem para medir lo mismo que el instrumento en su totalidad. Es decir se revisa la coherencia entre ellos y el grado en que el ítem aporta a la homogeneidad o consistencia del instrumento. Los ítems que presentan bajos índices de homogeneidad estarán midiendo algo distinto a lo que el instrumento pretende y por ello se recomienda eliminarlos.

Las tablas que siguen a continuación (Tabla 8.3 a Tabla 8.7) nos ofrecen los índices de homogeneidad de los ítems de nuestro instrumento.

Tabla 8.3: Índices de homogeneidad ítems escala Liderazgo

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MI36	94,28	193,559	,646	,846
MI26	94,29	191,899	,668	,845
MI13	94,37	193,270	,615	,846
MI9	94,25	194,547	,602	,847
LLF33	96,74	214,322	,255	,867
LLF28	97,07	213,628	,238	,866
LLF7	97,07	216,099	,352	,867
LLF5	96,98	212,072	,188	,866
LEP20	97,01	212,991	,216	,866
LEP17	96,69	207,605	,055	,864
LEP12	97,05	215,851	,334	,867
LCE_DEA27	95,67	197,215	,212	,856
LCE_DEA24	95,08	193,166	,426	,849
LCE_DEA22	95,67	200,086	,143	,858
COInd#31	94,58	186,660	,727	,842
COInd#29	94,60	190,780	,526	,846
COInd#19	94,53	193,512	,361	,851
COInd#15	95,29	188,001	,574	,845
CI_IIDC34	94,25	194,116	,587	,847
CI_IIDC23	94,28	194,673	,551	,847
CI_IIDC14	94,21	194,262	,622	,846
CI_IIDC6	94,32	195,831	,462	,849
CI_IIDA25	94,49	193,218	,544	,847
CI_IIDA21	94,29	193,648	,581	,847
CI_IIDA18	94,39	192,017	,565	,846
CI_IIDA10	94,54	188,343	,712	,843
LCE_DEA3rec	95,96	206,251	,025	,864
R#Cont#35	94,32	191,248	,641	,845
R#Cont#16	94,62	188,064	,656	,843
R#Cont#11	94,55	190,822	,613	,845
R#Cont#1	94,43	189,496	,670	,844
E#INT32	94,53	189,168	,694	,843
E#INT30	94,57	189,236	,683	,843
E#INT8	94,44	191,599	,644	,845
E#INT2	94,64	188,946	,682	,843
LEP4	94,45	192,715	,583	,846

Esta escala presenta la mayoría de sus ítems con un buen grado de homogeneidad, sin amnbargo también contiene algunos que están por debajo de 0,2 en la correlación total corregida (3-5-17-22). Dado que se trata de la adopción de un instrumento diseñado y aplicado en un contexto diferente y con

una traducción de por medio, lo que puede explicar problemas en su redacción o en la comprensión que han tenido por parte de los sujetos que respondieron. No obstante se ha decidido mantener los ítems puesto que se intenta analizar el instrumento en su conjunto, manteniendo su estructura global.

Tabla 8.4: Índices de homogeneidad ítems escala satisfacción

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Sat#41	3,17	,804	,683	. ^a
Sat#38	3,22	1,043	,683	. ^a

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

En este caso los ítems presentan excelentes índices de homogeneidad ("Correlación elemento-total corregida), al encontrárselos dos muy por sobre 0,2., como se muestra en la Tabla 8.4.

Situación similar ocurre con los ítems de la escala Esfuerzo extra, en la Tabla 8.5; en que muestra los índices ostensiblemente superiores a 0,2.

Tabla 8.5: Índices de homogeneidad ítems escala Esfuerzo extra

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
EfExt#44	6,19	3,333	,799	,739
EfExt#42	6,26	3,243	,747	,789
EfExt#39	6,42	3,774	,658	,868

Tabla 8.6: Índices de homogeneidad ítems escala Participación

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Part#53	22,87	22,889	,705	,917
Part#52	22,71	23,407	,726	,914
Part#51	22,70	22,923	,808	,907
Part#50	22,74	23,237	,784	,909
Part#49	22,58	24,009	,778	,910
Part#48	22,79	23,666	,727	,914
Part#47	22,47	24,478	,759	,912
Part#46	22,49	25,058	,671	,918

En el caso de la escala Participación, Tabla 8.6, también podemos advertir el excelente nivel que alcanzan, al encontrarse también muy por sobre lo recomendado de 0,2.

Tabla 8.7: Índices de homogeneidad ítems Efectividad percibida

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Efec#45	10,05	5,127	,694	,843
Efec#43	9,97	5,180	,758	,817
Efec#40	10,00	5,119	,701	,840
Efec#37	10,05	5,217	,731	,828

Finalmente, la Tabla 9.7, presenta los índices de la escala Efectividad percibida que como en los anteriores casos, todos sus ítems, se encuentran muy por sobre el valor recomendado.

8.3. Análisis de la validez de contenido

La validez de contenido se realiza según Escobar-Perez y Cuervo- Martínez, al menos en dos casos básicos: cuando se elabora una prueba o cuando se

adapta un instrumento desde otra realidad a un nuevo contexto (2008: 27). Dado que nuestro instrumento se encuentra en la segunda situación señalada, pero también presenta algunas escalas de elaboración propia, se ha realizado un proceso de validación a través del juicio de expertos que explicaremos a continuación.

El trabajo previo del marco teórico resulta de vital importancia para este punto puesto que en el se ha fundado la relevancia de las escalas y reactivos que contiene el instrumento y la consistencia de ellos con los objetivos del trabajo.

El proceso para la validación mediante el juicio de expertos del presente instrumento se realizó del siguiente modo:

- a) Desarrollo de la fundamentación teórica del constructo a evaluar. A partir de ello se tomó la decisión de adaptar el cuestionario de Liderazgo de Rango Total de Bass y Avolio (MLQ – Ver anexo 1). Esta opción esta fundada por el recorrido realizado en la primera parte de este trabajo.
- b) Además se agregaron otras escalas que el instrumento señalado no contemplaba y que había sido parte de estudios previos, con sus correspondiente validación, de mi propia autoría.
- c) Se realizó una aplicación de carácter “piloto”, tanto para los instrumentos ya estructurados a fin de adaptarlos a la realidad del contexto chileno como para las escalas de elaboración propia. En este caso, el trabajo se concentró en la aplicación a directores de centros escolares (Anexo 2); unos treinta en total.
- d) Y finalmente la validación de expertos en las temáticas de gestión de organizaciones escolares y liderazgo (ver anexo 3), a los que se les ofreció una pauta para expresar su opinión respecto de los reactivos; específicamente respecto de la claridad en su redacción, su pertinencia respecto del objeto de estudio y la escala con la que se le identificaba.
- e) Finalmente se analizaron las respuestas recepcionadas de los expertos, incorporando las recomendaciones y correcciones en las que había

coincidencia y las que resultaban pertinentes según los objetivos de nuestro trabajo.

Todo lo anterior nos condujo a corroborar gran parte del trabajo realizado e incorporar los valiosos aportes de los profesionales consultados.

8.4. Análisis Factorial Exploratorio: como validación de constructo

Considerando el planteamiento fundametal de Crombach, quien señala que, *la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo* (1984:126), esta tiene su sentido específico. El mismo autor indica que esta se conforma de tres partes (Cronbach, 1990):

- Sugerir qué constructos explican posiblemente el desempeño de la prueba.
- Derivar hipótesis a partir de la teoría que incluye al constructo y
- Comprobar empíricamente las hipotesis.

En términos procedimentales, el análisis factorial requierie de un trabajo sistematico que considera la siguiente senda:

a) Cumplir con requisitos previos

La convicción de desarrollar un análisis factorial exploratorio contempla, entre otras, la matriz de correlaciones, la prueba de Bartlett y la Medidad de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, o prueba KMO.

- **Identificación del Determinante de la Matriz de Correlaciones:** en este paso se busca comprobar que más del 30 % de las relaciones existentes posean altos y significativos índices, para luego estar en condiciones de simplificar los ítems del cuestionario en factores. Quien nos señala estar o no en el nivel de cumplimiento es el **Determinante R**, que nos indica el grado de las correlaciones entre las variables de la matriz; de manera que si este R, resulta muy bajo, estará indicando que existen variables con correlaciones elevadas entre si y ello será entonces, el indicativo de que los datos posibilitan un análisis factorial.

- **Prueba de Esfericidad de Bartlett:** se requiere que esta prueba sea significativa, con lo que se indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, lo que a su vez, manifiesta la existencia de correlaciones significativas. En este caso, esa será la indicación que permite proseguir con el análisis factorial.
- **El índice KMO,** es un índice que toma valores entre 0 y 1 y que se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Los criterios que se plantean para afianzar un análisis factorial exploratorio se señalan a continuación:

Kaiser, Meyer y Olkin aconsejan que:

- Con un KMO $\geq 0,75$ Es muy aconsejable realizarlo
- Entre $0,75 > \text{KMO} \geq 0,5$ Se trata de una idea aceptable
- Pero si KMO $< 0,5$ No resulta recomendable.

b) La extracción de Factores y Comunalidades – Primera aproximación

Luego de los requisitos preliminares, el segundo paso es posible realizarlo a partir de un análisis factorial común o con el denominado análisis de componentes principales. Los criterios para decidir entre uno y otro son planteados por Hair (2004), del siguiente modo:

- **Análisis Factorial Común:** cuando se trata de identificar las variables latentes representadas en las variables originales.
- **Análisis de Componentes Principales:** cuando se trata de obtener un número mínimo de factores para poder justificar la porción máxima de varianza representada en la serie de variables original.

Dado que será necesario decidir el número de factores a extraer, Hair (2004), propone tres criterios:

- **Criterio de raíz latente:** Propone la consideración de los valores que poseen raíces latentes o autovalores superiores a 1. Se trata de la técnica más recurrida.
- **Criterio a priori:** Se utiliza el criterio del investigador, quien conoce previamente el número de factores a extraer antes del inicio del análisis factorial y por ello el establece el número de factores que serán considerados.
- **Criterio de porcentaje de varianza:** se establece una solución satisfactoria a partir del porcentaje de varianza que el conjunto de factores considerados en la solución. Se trata que estos representen un 60 % de la varianza total.

Aludiendo a otra expresión con la que es conocido el análisis factorial, la **Comunalidad**, Hair (2004), nos entrega algunos criterios respecto del nivel de explicación **no aceptable**, a partir del tamaño de muestra:

- Para muestras grandes : Comunalidades inferiores a 0,3
- Muestras pequeñas : Comunalidades bajo 0,5

c) Rotación de factores

Se busca obtener un número mínimo de factores para explicar la estructura de las variables. Para este análisis es posible utilizar varios métodos: Componentes principales, Mínimos cuadrados no ponderados, Mínimos cuadrados generalizados, Máxima verosimilitud, etc. Considerando la matriz de correlaciones, utilizando alguno de los métodos señalados, es posible obtener la matriz de factores. El propósito de la rotación de la matriz de factores es la distribución de la varianza de los primeros factores a los últimos, puesto que el primer factor tiende a ser un factor que afecta a casi toda la variable, explicando un mayor porcentaje de varianza, lo que va decreciendo con el segundo y tercer factor. Con todo ello, se trata de lograr un patrón de factores más simple y significativo. La rotación aludida se realiza girando el origen de los ejes de referencia de los factores para lograr una posición determinada, lo que origina dos posibilidades:

- **Rotación Ortogonal:** En esta, los ejes forman un ángulo de 90 grados; los métodos denominados VARIMAX, QUARTIMAX, etc.
- **Rotación Oblicua:** se habla de rotación oblicua cuando la correlación entre factores no es nula y por ello el ángulo en el que formaran los ejes será distinto de 90 grados. Los métodos de esta rotación se conocen como PROMAX, OBLIMIN, etc.

En este caso se optará por Rotación Oblicua, por considerarla más flexible ya que los ejes o factores no tienen que mantenerse en la posición de 90 grados. Con ello representan agrupamientos más precisos de las variables y dado que las dimensiones subyacentes, que tienen un sustento teórico más relevante, se suponen relacionadas entre sí, este método se reconoce como más realista.

Obviamente resulta frecuente discusión sobre el tema descrito, nuevamente Hair sugiere algún criterio significativo para respaldar una u otra opción, esta sostiene a partir del objetivo del investigador:

Si el objetivo es reducir el número de variables originales correlacionadas, es recomendable recurrir al método oblicuo.

Es frecuente que se observen los dos métodos, de tal manera que si ellos conciden, se hablará de la robustez de los resultados factoriales. Finalmente será necesaria la interpretación de los factores, para ello el criterio es precisar qué cargas factoriales o saturaciones vamos a considerar. Al respecto Hair, sugiere considerar cargas significativas aquellas que sobrepasan el 0,30, cuando el tamaño muestral es al menos de 350 sujetos. A partir de ello vamos a considerar como consistente a un factor si al menos el 50 % de las saturaciones o cargas factoriales que lo componen son iguales o superiores a 0,6.

Una vez sustentados los procedimientos, se concretará el análisis factorial exploratorio de nuestro instrumento.

8.4.1. Análisis Factorial Exploratorio: Escala Liderazgo de Rango Total

Consistente con lo expuesto se realizará la comprobación de los valores de la Matriz de Correlaciones, la Prueba de Bartlett y la Prueba KMO.

- **Determinante = 5,18E-009** / Bajo, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables, dando con ello paso a la posibilidad de la aplicación del análisis factorial.

Prueba de Esfericidad de Bartlett = 39686,170 / Significativo a un nivel de 0,000; indicándo que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

- **KMO = 0,973** dado que según los criterios propuestos con anterioridad, un KMO sobre 0,75, es muy recomendable, procede realizar la factorización.

Para la realización de la extracción de los factores se empleó el método de componentes principales, al buscar el factor o factores que expliquen la mayor cantidad de varianza de la matriz de correlaciones.

Tabla 8.8: Factores resultantes

	Componente			
	1	2	3	4
COInd#31	,801			
E#INT32	,793			
MI26	,782			
CI_IIDA10	,779			
MI36	,768			
E#INT30	,764			
E#INT8	,763			
CI_IIDC14	,761			
R#Cont#35	,758			
E#INT2	,758			
MI13	,751			
R#Cont#1	,750			
CI_IIDC34	,728			
R#Cont#16	,722			
LEP4	,716			
MI9	,714			
CI_IIDA21	,692			
R#Cont#11	,682			
CI_IIDA18	,652			
CI_IIDC23	,641			,316
COInd#15	,589			
CI_IIDA25	,584			
COInd#29	,573		,329	
LEP12	-,565	,431		
CI_IIDC6	,561			,305
LLF7	-,547	,320		
LLF28	-,467	,456		
LLF33	-,465	,404		
LEP20	-,486	,573		
LCE_DEA27		,541	-,452	
LEP17		,509		
LCE_DEA22		,508	-,499	
LLF5	-,405	,501		
LCE_DEA24	,417	,315	-,486	
LCE_DEA3				,599
COInd#19	,385			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

El criterio de base que usaremos para la extracción será el de porcentaje de varianza, para ello se tomará como criterio que los factores tengan una raíz latente o autovalor mayor que 1. Según esto, y como se aprecia en la Tabla 8.9 se tomaron 4 factores con los que se logra explicar el 56,29 % de la varianza.

Tabla 8.9: Escala Liderazgo de Rango Total -Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	14,125	39,235	39,235	14,125	39,235	39,235	13,300
2	2,466	6,851	46,086	2,466	6,851	46,086	8,935
3	1,449	4,024	50,111	1,449	4,024	50,111	9,386
4	1,081	3,003	56,292	1,081	3,003	56,292	4,152

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En el análisis de las **Comunalidades** de los ítems, como se puede observar en la Tabla 8.10, que todos ellos presentaban valores superiores a 0,3 / criterio que se aplica a grandes muestras.

Tabla 8.10: Escala de Liderazgo de Rango Total - Comunalidades

Ítems	Extracción	Ítems2	Extracción3	Ítems4	Extracción5
Ítem 1	0,664	Ítem 13	0,587	Ítem 25	0,43
Ítem 2	0,669	Ítem 14	0,642	Ítem 26	0,629
Ítem 3	0,583	Ítem 15	0,535	Ítem 27	0,55
Ítem 4	0,587	Ítem 16	0,627	Ítem 28	0,492
Ítem 5	0,501	Ítem 17	0,35	Ítem 29	0,519
Ítem 6	0,431	Ítem 18	0,472	Ítem 30	0,656
Ítem 7	0,457	Ítem 19	0,53	Ítem 31	0,745
Ítem 8	0,588	Ítem 20	0,59	Ítem 32	0,658
Ítem 9	0,567	Ítem 21	0,51	Ítem 33	0,465
Ítem 10	0,643	Ítem 22	0,578	Ítem 34	0,589
Ítem 11	0,545	Ítem 23	0,583	Ítem 35	0,595
Ítem 12	0,567	Ítem 24	0,516	Ítem 36	0,617

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Para la rotación de factores, se realizaron rotaciones por Varimax (ortogonal), Oblimin y Promax (oblicuas). Al comparar las matrices de configuración que se obtuvieron con cada método, se logro concidencia entre las tres, en número de componentes y en ítems asignados a cada componente, otorgando robustez a los resultados obtenidos. De todas maneras, a partir de la fundamentación teórica y la matriz resultante de una rotación oblicua Promax), hemos encontrado un ajuste más óptimo. Los resultados de la matriz de configuración se presentan a continuación :

Tabla 8.11: Matriz de configuración

	Componente			
	1	2	3	4
COInd#31	,937			
E#INT2	,935			
COInd#15	,932			
R#Cont#1	,875			
E#INT30	,822			
R#Cont#16	,784			
E#INT32	,762			
COInd#29	,714			
CI_IIDA10	,713			
R#Cont#11	,696			
E#INT8	,608			
LEP4	,574			
R#Cont#35	,573			
MI36	,533			
MI13	,439			
MI26	,399			
CI_IIDC14	,312			
LLF5		,836		
LLF28		,804		
LEP12		,783		
LLF33		,762		
LEP20		,741		
LLF7		,656		
LEP17		,573		
COInd#19			,825	
CI_IIDC23			,663	
CI_IIDC6			,517	
CI_IIDA18			,404	
MI9			,399	
CI_IIDA21			,391	
CI_IIDC34			,365	
CI_IIDA25			,307	
LCE_DEA22				,781
LCE_DEA27				,747
LCE_DEA24				,591
LCE_DEA3				,581

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Así, los factores que resultaron y que se han etiquetado según las variables asignadas, fueron las que se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 8.12: Apoyo Individualizado

Factor 1: Apoyo Individualizado		Saturaciones
31	Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.	0,937
2	Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas.	0,935
15	Pasa parte de su tiempo enseñando y capacitando.	0,932
1	Me apoya cuando observa mi esfuerzo.	0,875
30	Me ayuda a ver los distintos puntos de vista de un problema.	0,822
16	Deja en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.	0,784
32	Sugiere nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.	0,762
29	Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que me diferencian de los otros.	0,714
10	Me hace sentir orgulloso(a) trabajar con él (ella).	0,713
11	Debate en términos específicos quién es el responsable de lograr los objetivos de desempeño.	0,696
8	Busca diferentes perspectivas o alternativas para resolver los problemas.	0,608
4	Concentra su atención y corrige las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.	0,574
35	Se demuestra satisfecho/a cuando cumplo con las expectativas.	0,573
36	Expresa confianza en que las metas se van a lograr.	0,533
13	Habla de manera entusiasta acerca de las necesidades que se deben satisfacer.	0,439
26	Expresa claramente una fuerte visión de futuro.	0,399
14	Especifica la importancia de tener objetivos claros.	0,312

Tabla 8.13: Liderazgo Evasivo

Factor 2: Evasivo		Saturaciones
5	Evita involucrarse cuando surgen acontecimientos importantes.	0,836
28	Evita tomar decisiones.	0,804
12	Espera que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar.	0,783
33	Se demora en responder preguntas urgentes.	0,762
20	Demuestra que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto.	0,741
7	Está ausente cuando se le necesita.	0,656
17	Cree firmemente en la frase “si no está roto, no lo arregles”.	0,573

Tabla 8.14: Consideración Individualizada

Factor 3: Trato individual		Saturaciones
19	Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo.	0,825
23	Considera los aspectos éticos y morales para tomar decisiones.	0,663
6	Da a conocer sus valores y creencias fundamentales.	0,517
18	Va más allá del interés personal, en la búsqueda del bien común.	0,404
19	Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo.	0,399
21	Su forma de actuar infunde mi respeto hacia él/ella	0,391
34	Destaca la importancia de tener un sentido de misión colectivo.	0,365
25	Manifiesta sentido de poder y de confianza.	0,307

Tabla 8.15: Liderazgo Correctivo

Factor 4: Centrado en los errores		Saturaciones
22	Concentra toda su atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones.	0,781
27	Dirige mi atención a los fracasos para cumplir los estándares.	0,747
24	Concentra su atención y corrige las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.	0,591
3	Interviene sólo cuando los problemas se complican.	0,581

Al revisar los factores nos encontramos que una gran mayoría son consistentes, más de la mitad presentan saturaciones sobre 0,6. Sin embargo algunos el factor 3, resulta poco consistente, dado que sólo 2 de los 8 ítems alcanzan el nivel sobre 0,6.

A partir de estos factores y de la matriz de correlaciones de componentes, se puede valorar como bueno el ajuste entre el resultado del análisis factorial exploratorio y la estructura inicial de dimensiones fundamentada teóricamente, tal como se expone en la Tabla 8.16.

Tabla 8.16: Escala Liderazgo de Rango total – Comparativa de resultados finales del análisis factorial exploratorio con las dimensiones originales

Dimensiones Originales	Factores Análisis Factorial	Nº de Variables	Nº FACTOR	Consistencia
Liderazgo Correctivo evitador	3	Interviene sólo cuando los problemas se complican.	F4	CONSISTENTE
	22	Concentra toda su atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones.	F4	
	24	Lleva un seguimiento de todos los errores.	F4	
	27	Dirige mi atención a los fracasos para cumplir los estándares.	F4	
	4	Concentra su atención y corrige las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.	F1	INCONSISTENTE
	12	Espera que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar.	F2	CONSISTENTE
	17	Cree firmemente en la frase "si no está roto, no lo arregles".	F2	
	20	Demuestra que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto.	F2	
	5	Evita involucrarse cuando surgen acontecimientos importantes.	F2	
	7	Está ausente cuando se le necesita.	F2	
	28	Evita tomar decisiones.	F2	
	33	Se demora en responder preguntas urgentes.	F2	
Liderazgo Transformacional	10	Me hace sentir orgulloso(a) trabajar con él (ella).	F1	INCONSISTENTE
	18	Va más allá del interés personal, en la búsqueda del bien común.	F3	CONSISTENTE
	21	Su forma de actuar infunde mi respeto hacia él/ella	F3	
	25	Manifiesta sentido de poder y de confianza.	F3	
	6	Da a conocer sus valores y creencias fundamentales.	F3	
	14	Especifica la importancia de tener objetivos claros.	F1	
	23	Considera los aspectos éticos y morales para tomar decisiones.	F3	
	34	Destaca la importancia de tener un sentido de misión colectivo.	F3	
	9	Habla de manera optimista del futuro.	F1	CONSISTENTE
	13	Habla de manera entusiasta acerca de las necesidades que se deben satisfacer.	F1	
	26	Expresa claramente una fuerte visión de futuro.	F1	
	36	Expresa confianza en que las metas se van a lograr.	F1	
	2	Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas.	F1	
	8	Busca diferentes perspectivas o alternativas para resolver los problemas.	F1	
	30	Me ayuda a ver los distintos puntos de vista de un problema.	F1	
	32	Sugiere nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.	F1	
Liderazgo Transaccional	15	Pasa parte de su tiempo enseñando y capacitando.	F1	INCONSISTENTE
	19	Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo.	F3	CONSISTENTE
	29	Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que me diferencian de los otros.	F3	
	31	Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.	F1	
	1	Me apoya cuando observa mi esfuerzo.	F1	
	11	Debata en términos específicos quién es el responsable de lograr los objetivos de desempeño.	F1	
	16	Deja en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.	F1	
	35	Se demuestra satisfecho/a cuando cumplo con las expectativas.	F1	

Los ítems 4, 10 y 15, parecen no ajustarse a la dimensión en la que originalmente fueron diseñados. De todas maneras se trata del Análisis Factorial exploratorio. Los resultados manifiestan, en general una adecuada coherencia en el planteamiento inicial basado en los aspectos teóricos reseñados, lo que le confiere un cierto carácter confirmatorio.

8.4.2. Análisis Factorial Exploratorio con las variables mediadoras y la eficacia percibida

En continuidad con lo expuesto se realizarán los análisis relativos a las variables mencionadas para probar la significatividad de la Matriz de Correlaciones, la Prueba de Bartlett y la Prueba KMO.

Tabla 8.17: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,948
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado		27478,826
Bartlett	gl	136
	Sig.	,000

- **Determinante = 1,91E-006** / Bajo, lo que indica la existencia de la significatividad de las correlaciones entre las variables, dando con ello paso a la posibilidad de la aplicación del análisis factorial.

Prueba de Esfericidad de Bartlett = 27478,826 / Significativo a un nivel de 0,000; indicando que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

- **KMO = 0,948** dado que según los criterios propuestos con anterioridad, un KMO sobre 0,75, es muy recomendable, procede realizar la factorización.

Para la realización de la extracción de los factores se empleó el método de componentes principales, para proceder a la factorización y determinar los factores que expliquen la mayor cantidad de varianza de la matriz de correlaciones.

Tabla 8.18: Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
EfExt#44	,793	-,361
Sat#41	,774	-,362
Sat#38	,770	-,364
Part#49	,759	,348
Efec#43	,757	-,322
Part#48	,746	
Efec#37	,744	-,337
EfExt#42	,742	-,356
Efec#45	,728	-,317
Efec#40	,728	-,317
Part#47	,723	,389
EfExt#39	,714	
Part#46	,696	
Part#50	,689	,495
Part#51	,684	,545
Part#53	,636	,457
Part#52	,630	,504

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

El criterio que usaremos para la determinación del número de factores será el criterio que cada factor tenga una raíz latente o autovalor mayor que 1.

Según esto, y como se aprecia en la Tabla 8.19 se tomaron 2 factores con los que se logra explicar el 67,197 % de la varianza.

Tabla 8.19: Escala Liderazgo de Variables mediadoras -Varianza total explicada

Componentes	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	8,954	52,669	52,669	8,954	52,669	52,669	7,853
2	2,470	14,528	67,197	2,470	14,528	67,197	7,088
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.							

^a

En el análisis de las **Comunalidades** de los ítems, como se puede observar en la Tabla 8.20, que todos ellos presentaban valores superiores a 0,3 / criterio que se aplica a grandes muestras.

Tabla 8.20: Escala de Variables Mediadoras- Comunalidades

Ítems	Extracción	Ítems	Extracción
37	0,668	46	0,566
38	0,725	47	0,674
39	0,599	48	0,639
40	0,63	49	0,698
41	0,73	50	0,72
42	0,678	51	0,764
43	0,677	52	0,65
44	0,76	53	0,614
45	0,631		

Para la rotación de factores, se realizaron rotaciones por Varimax (ortogonal), Oblimin y Promax (oblicuas). Al comparar las matrices de configuración que se obtuvieron con cada método, se logro coincidencia entre las tres, en número de componentes y en ítems asignados a cada componente, otorgando robustez a los resultados obtenidos. De todas maneras, a partir de la fundamentación teórica y la matriz resultante de una rotación oblicua, con Promax, hemos encontrado un ajuste más óptimo. Los resultados se presentan en la Tabla 8.21 siguiente:

Tabla 8.21: Matriz de configuración

	Componente	
	1	2
EfExt#44	,873	
Sat#38	,861	
Sat#41	,861	
EfExt#42	,836	
Efec#37	,818	
Efec#43	,811	
Efec#45	,787	
Efec#40	,787	
EfExt#39	,759	
Part#51		,930
Part#50		,879
Part#52		,859
Part#53		,811
Part#47		,780
Part#49		,753
Part#48		,681
Part#46		,655

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Así, los factores que resultaron y que se han etiquetado según las variables asignadas, fueron las que se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 8.22: Liderazgo Efectivo

Factor 1 Liderazgo efectivo		Saturaciones
44	Potencia mi voluntad para que lo vuelva a intentar con más ganas.	0,873
38	Los métodos de liderazgo que utiliza son apropiados.	0,861
41	Trabaja junto conmigo de manera satisfactoria.	0,861
42	Exalta mi deseo de tener éxito.	0,836
37	Es eficaz en lo que se refiere en cumplir con mis necesidades relacionadas con el trabajo.	0,818
43	Es eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales	0,811
45	Encabeza un grupo eficaz	0,787
40	Es eficaz representándome ante una autoridad mayor	0,787
39	Logra que haga más de lo que yo mismo/a esperaba hacer.	0,759

Tabla 8.23: Participación

Factor 2 Participación		Saturaciones
51	Ofrece espacios para la creación de organizaciones de padres y apoderados en el establecimiento.	0,93
50	Promueve y solicita la participación de los padres y apoderados en las actividades del establecimiento.	0,879
52	Ofrece espacios para la creación de organizaciones de estudiantes en el establecimiento.	0,859
53	Permite la participación de los organismos de la comunidad local en las actividades de la institución.	0,811
47	Promueve la participación en las actividades del establecimiento.	0,78
49	Privilegia el trabajo con los docentes basado en la colaboración.	0,753
48	Considera la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del establecimiento.	0,681
46	Nos compromete a todos en el logro de los objetivos del establecimiento.	0,655

Al revisar los factores nos encontramos que son consistentes, todos presentan saturaciones sobre 0,6.

A partir de estos factores y de la matriz de correlaciones de componentes, se puede valorar como muy bueno el ajuste entre el resultado del análisis factorial exploratorio y la estructura inicial de dimensiones fundamentada teóricamente, tal como se expone en la Tabla 8.24.

Tabla 8.24: Escala Liderazgo de Rango total – Comparativa de resultados finales del análisis factorial exploratorio con las dimensiones originales

Dimensiones Originales	Ítems	Factores Análisis Factorial	Consistencias
Esfuerzo Extra	39. Logra que haga más de lo que yo mismo/a esperaba hacer.	F.1	CONSISTENTE
	42. Exalta mi deseo de tener éxito.	F.1	
	44. Potencia mi voluntad para que lo vuelva a intentar con más ganas.	F.1	
Satisfacción	38. Los métodos de liderazgo que utiliza son apropiados.	F.1	
	41. Trabaja junto conmigo de manera satisfactoria.	F.1	
Eficacia Percibida	37. Es eficaz en lo que se refiere en cumplir con mis necesidades relacionadas con el trabajo.	F.1	
	43. Es eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales	F.1	
	45. Encabeza un grupo eficaz	F.1	
	40. Es eficaz representándome ante una autoridad mayor	F.1	
Participación	46. Nos comprometo a todos en el logro de los objetivos del establecimiento.	F.2	CONSISTENTE
	50. Promueve y solicita la participación de los padres y apoderados en las actividades del establecimiento.	F.2	
	48. Considera la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del establecimiento.	F.2	
	49. Privilegia el trabajo con los docentes basado en la colaboración.	F.2	
	52. Ofrece espacios para la creación de organizaciones de estudiantes en el establecimiento.	F.2	
	51. Ofrece espacios para la creación de organizaciones de padres y apoderados en el establecimiento.	F.2	
	53. Permite la participación de los organismos de la comunidad local en las actividades de la institución.	F.2	
	47. Promueve la participación en las actividades del establecimiento.	F.2	

Se completa con este paso el análisis factorial exploratorio como primer paso o aproximación a la validez de constructo. Los resultados manifiestan una

elevada coherencia del planteamiento que hemos hecho basado en los antecedentes teóricos con los que nos hemos respaldado, por lo que se puede considerar que tiene un cierto carácter confirmatorio, si bien este se realizará a continuación, en el siguiente capítulo.

8.5. Análisis factorial confirmatorio

Este análisis se realizará mediante la técnica de los modelos de ecuaciones estructurales (AFC), con el objetivo de analizar las relaciones entre las variables y los factores señalados en la estructura del modelo de medida.

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales nos brindan la oportunidad de analizar en forma simultánea el conjunto de relaciones de dependencia, las que se elaboran a partir de fundamentos teóricos. Dado lo anterior los modelos propuestos deben considerar:

- a) La totalidad de las variables que se desprenden de la teoría y que se relevan por su importancia.
- b) La consideración de estas variables, si bien tiene su fundamento en una teoría, han de adoptarse tal y como funcionan en la realidad.
- c) En base a la teoría se plantea el tipo de relación entre las variables adoptadas.
- d) A partir del punto anterior se establece el tipo de datos que se va a recopilar y la forma en que serán analizados.

8.5.1. Proceso para el desarrollo de Analisis Factorial Confirmatorio

Los modelos que estamos incorporando, constituyen, en palabras de Luque (2000:492) “una poderosa herramienta de análisis, cuyo verdadero valor está en usar simultáneamente variables observadas y latentes jugando diferentes papeles dentro del análisis general”.

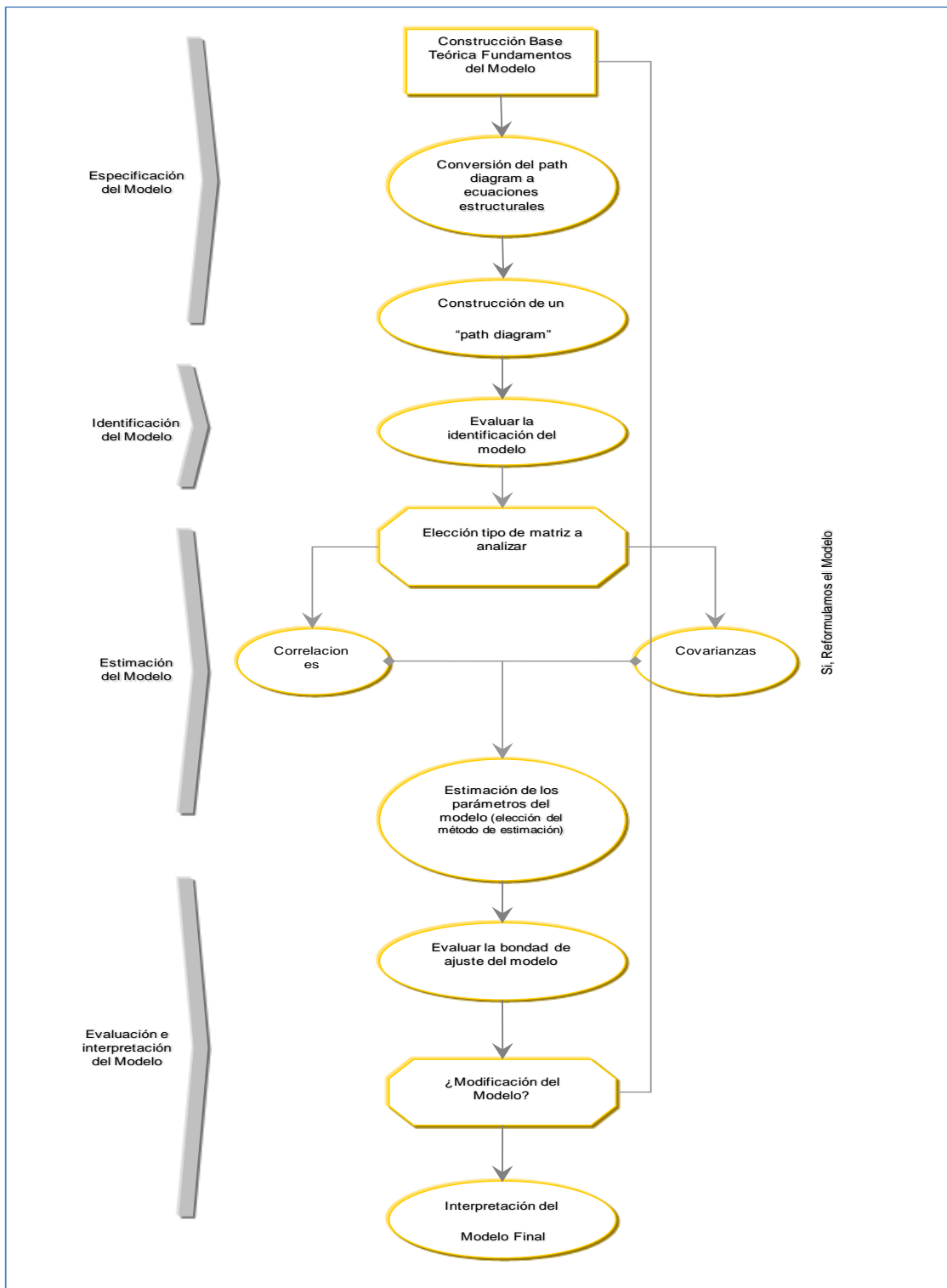
Entre los diversos autores que tratan esta temática existe bastante consenso en cuanto a las etapas o pasos que es necesario abordar para la generación de un modelo causal. En general, las diferencias más significativas entre ellos se encuentran en el mayor o menor detalle que ponen al momento de explicitar el

contenido de cada etapa. Por este motivo, señalamos, en primer lugar, los grandes títulos de las etapas y luego ofreceremos dos esquemas, el primero está en la línea más clásica al presentar las grandes etapas y sus vínculos y el segundo nos ofrece algo más de detalle explicativo en tres grandes pasos. Las etapas que en la práctica todos los autores mencionan son las siguientes:

- a) Especificación del Modelo
- b) Identificación del Modelo
- c) Estimación del Modelo
- d) Evaluación e interpretación del Modelo
- e) Ajuste del Modelo

Es importante señalar que en la actualidad se cuenta con un significativo apoyo de instrumental estadístico y además en soporte informático, lo que simplifica enormemente este proceso y el investigador ya no debe realizar estos pasos de forma manual.

El programa más conocido y pionero en estos estudios fue LISREL, que apareció en el año 1973 (Linear Structural Relations), momento en el que comienza la fase de mayor difusión de los modelos causales. En la actualidad existen varios programas que desarrollan este trabajo, los principales son EQS, y uno de los últimos, con bastante popularidad por su cuidado entorno gráfico ya que facilita el trabajo del investigador, incorporando una interfase gráfica que ayuda a “dibujar el diagrama inicial” que se desea estimar; se trata de AMOS, derivado de SPSS.



Fuente: Adaptado de Luque, 2000, p. 493

Figura 8.1: Etapas del desarrollo de un modelo de ecuaciones estructurales

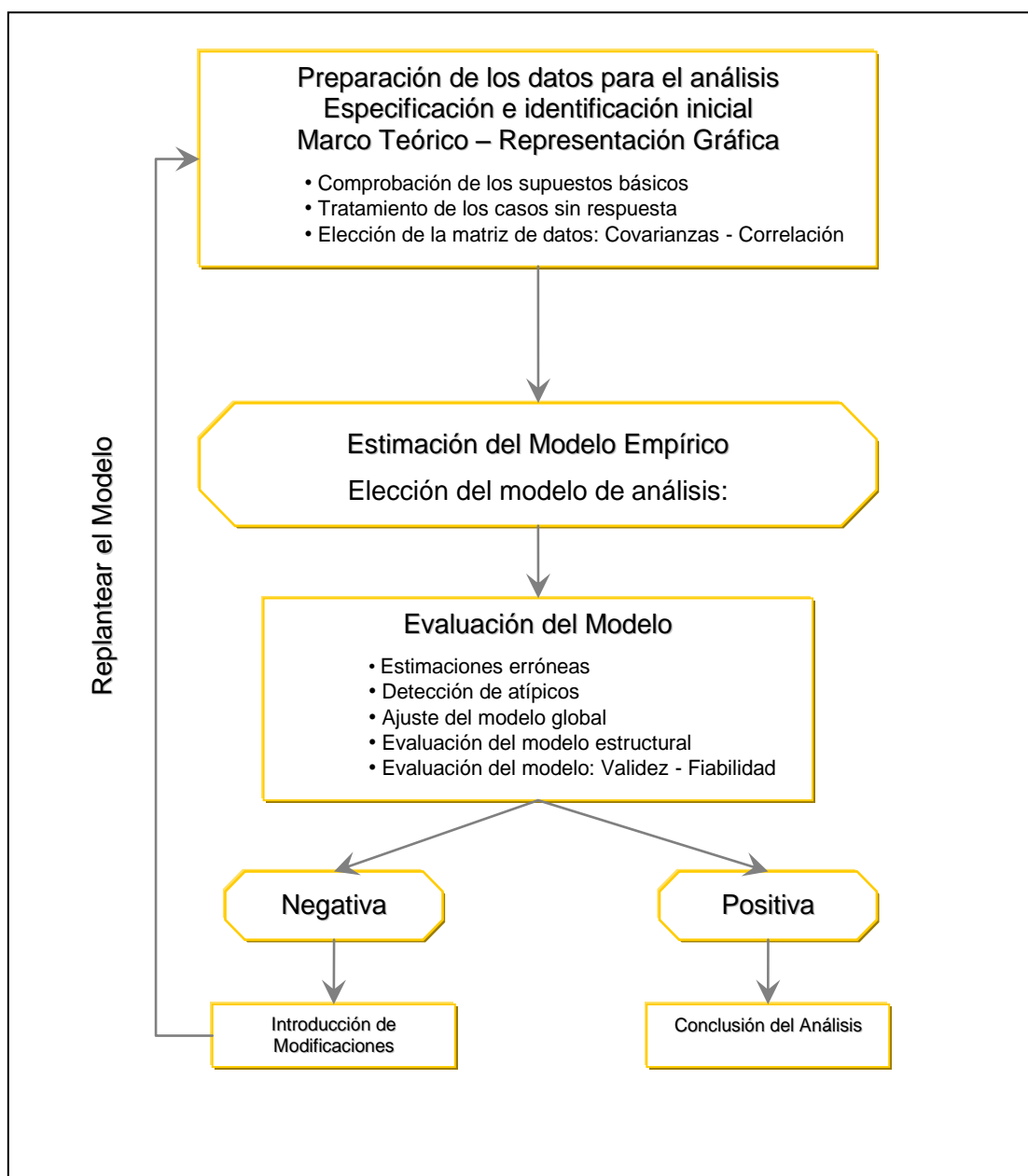


Figura 8.2: Etapas para el Planteamiento del Modelo

Luego de las expresiones gráficas que nos dan una idea de síntesis explicaremos en forma más detallada cada una de las etapas:

a) Especificación del modelo

La especificación consiste en la elaboración formal del modelo, la incorporación de cada una de las variables consideradas y de las relaciones que se plantean entre ellas. Es en este momento en que el investigador fundamenta con todo el

conocimiento teórico que existe sobre el fenómeno abordado. También se nomina a esta como la etapa de las “Teorías verbales”.

Estas teorías verbales son luego traducidas a un conjunto de ecuaciones y que según Batista et al (2000:55) atañen a:

- Las variables latentes o dimensiones que deben considerarse.
- Los efectos entre las variables latentes y su tipo (directo, indirecto o conjunto espurio).
- Los indicadores que asignamos a cada dimensión.
- Las covarianzas entre variables latentes exógenas.

Esta etapa se complementa con la especificación de los supuestos estadísticos, los que se refieren principalmente según Batista et al, (2000: 57) a:

- Fuentes de variación y, en concreto, sobre la forma de su función de distribución conjunta, que se requieren para la operatividad del modelo. Se suele asumir normalidad multivariante.
- Los comportamientos de las variables no consideradas, cuyo efecto se recoge en los términos de error de medida o de perturbación. Se asume la no omisión de dimensiones relevantes, o que si así ocurriera, dichas dimensiones están incorrelacionadas con cualquiera de las dimensiones incluidas u omitidas.
- La correlación entre determinados pares de términos de perturbación o términos de error de medida.

b) Identificación del modelo

Tal como señala Batista et al (2000: 67): “Estudiar las condiciones para garantizar la unicidad en la determinación de los parámetros se conoce como el problema de identificación del modelo. Este consiste precisamente en determinar si las covarianzas entre las variables observables facilitan información suficiente para estimar unívocamente los parámetros del modelo”.

Esta etapa de carácter más analítico y con la tarea de fundar el modelo que se propone y sus componentes, sobre bases sólidas y en condiciones científicamente aceptables, plantea para ello ciertas condiciones que se relacionan con los elementos algebraicos de los sistemas de ecuaciones lineales. Maureira (2003: 189) refiere dos condiciones para esta tarea:

- a) Relación entre el número de parámetros y unidades de información de que se dispone (Matriz de varianzas y covarianzas observadas). Esto se representa de la siguiente manera:

p = número de variables observables dependientes

q = número de variables independientes

Entonces el número total de elementos de la matriz de varianzas y covarianzas será:

$$\frac{(p + q)(p + q + 1)}{2}$$

En donde el número de parámetros no deberá ser mayor que esta expresión.

- b) Las ecuaciones del modelo no pueden ser combinaciones lineales de otras ecuaciones que el modelo posee. Además es necesario considerar las restricciones que se plantean sobre el modelo, específicamente en relación a la fijación de parámetros nulos.

A partir de la etapa de identificación de los modelos, es posible realizar una clasificación de ellos:

- **Modelos Identificados:** Se considera de este modo cuando el número de ecuaciones corresponde de manera exacta con el número de parámetros a estimar y la solución es única. El Grado de libertad en este caso es nulo y se denominan también “Saturados”.
- **Modelos Sobreidentificados:** Cuando el número de ecuaciones es mayor que el de parámetros. Únicamente estos puede ser contrastados con los datos.

- **Modelos Nunca Identificados:** En estos los parámetros pueden tomar un número infinito de valores, de ahí su indeterminación. Entonces los grados de libertad son menores que cero. Las etapas posteriores de estimación y verificación carecen de sentido.

El uso en detalle de estas normativas y su aplicación directa por parte de los investigadores, en la actualidad, es poco frecuente ya que para ello se confía el proceso a los programas estadísticos en soporte informático los que se encargan de realizar las comprobaciones correspondientes.

c) Estimación del modelo

Esta etapa se caracteriza por la decisión respecto de la matriz que se utilizará para la estimación de los parámetros del modelo. Se parte del hecho que el Modelo ya ha sido identificado, lo que implicará que cada uno de los parámetros tendrá un valor único. En general, se tienen dos opciones, la matriz de correlaciones de las variables observadas o la de varianzas y covarianzas. Según Luque (2000:504) "Tradicionalmente los modelos de ecuaciones estructurales han sido formulados para usar la matriz de varianzas y covarianzas", de ahí a que también se denomine a esta técnica como análisis de estructuras de covarianzas.

Este proceso se realiza en la obtención de aquellos valores p de los parámetros π que mejor puedan ajustar a la matriz. Esta estimación de coeficientes se concreta con procedimientos iterativos denominados de "minimización de desviaciones", siguiendo la hipótesis que el modelo es correcto. Es decir, se trata de comprobar si el modelo planteado inicialmente como hipótesis permite representar los datos.

La estimación de los parámetros se realiza mediante métodos diversos, los que son señalados por Batista et al. (2000:74) como:

- **Mínimos cuadrados no ponderados (LS, llamado ULS en el programa Lisrel):** Es considerado como apropiado, especialmente cuando no se cumple la normalidad multivariada, en este caso también se calculan los parámetros simultáneamente. Ruiz (2000, p.62) nos indica que la función de ajuste utilizada por este método es:

$$F_{\text{ULS}} = \frac{1}{2} \text{tr}[(S - \Sigma)^2]$$

- **Cuadrados mínimos ordinarios (Llamados GLS en Lisrel):** Mediante este método se calculan los parámetros en forma independiente.
- **Máxima verosimilitud (ML):** Aunque se considera uno de los más indicados ya que calcula todos los parámetros de manera simultánea, requiere normalidad multivariada.
- **Método asintóticamente libre de distribución (ADF, llamado WLS en Lisrel).**

En general, se ha observado que los métodos o criterios GLS y ML son los de uso más frecuente en los programas estadísticos en soporte informático, sin embargo, presentan ciertas restricciones respecto de su validez. Se consideran válidos para muestras de mayor tamaño, entre 200 y 500 casos.

d) Evaluación e interpretación del modelo

Esta etapa se centra en determinar si el modelo propuesto es correcto o no. Es decir, si sirve como aproximación al fenómeno que se está estudiando; además se analiza su capacidad de predicción. Normalmente la evaluación del modelo se puede concentrar en una mirada global de los que se denomina “Bondad de ajuste” o realizar un análisis más detallado de los parámetros y residuos del modelo; en este último caso se busca determinar si se han considerado las restricciones adecuadas al modelo. En esencia, se busca llegar a determinar si las estimaciones de los parámetros pueden ser interpretados y resulta ser una explicación plausible para quien propone el modelo.

Tal como se ha señalado, una vez superada la etapa de estimación de los parámetros del modelo es necesario comprobar, tanto la adecuación como su bondad. Para entender más en detalle lo que esto significa seguiremos las expresiones de Ruiz (2000: 65), quien plantea:

“En cuanto a la adecuación de la solución, se debe comprobar la significación de los parámetros estimados y las propiedades de las estimaciones. Así, por ejemplo, se debe comprobar que no existen casos Heywood, es decir,

parámetros que toman valores impropios, como pueden ser varianzas negativas o correlaciones mayores que 1 o menores que -1. También será sintomático un parámetro con signo contrario al esperado por la teoría que justifica el modelo”.

Otro aspecto señalado por diversos autores y en el que se profundiza con mayor detalle es la determinación de la “bondad del Modelo”, que, según Ruiz (2000, p.65) es: “La acción del uso de estadísticos que permiten contrastar la capacidad del modelo estimado para reproducir la matriz de parámetros muestrales (las varianzas y covarianzas calculadas en la muestra)”.

Con pequeñas diferencias entre los especialistas, los principales estadísticos utilizados para determinar la “bondad de ajuste” de los modelos son los siguientes:

- **Chi-cuadrado:** Se deriva de la función de ajuste denominada como “máxima verosimilitud”. En la explicación que ofrece Gómez (1986, pp. 80-81) señala respecto del χ^2 , que “este estadístico cumple aquí la función de evaluar en qué grado el modelo representa las relaciones observadas: si su valor es elevado comparado con los grados de libertad del modelo, significa que este no refleja el proceso causal que generan los datos, mientras que si es relativamente pequeño, el modelo proporciona una fiable representación del proceso causal”. Además advierte que es necesario el cumplimiento del supuesto de que todas las variables observadas tengan una distribución normal multivariada.
- **La medida GFI (General Fit Index), o índice de bondad de ajuste:** este estadístico tiene independencia del tamaño de la muestra. Está directamente relacionado con AGFI, que es su corrección o ajuste a los grados de libertad del modelo. Según la explicación de Ruiz (2000, p. 66): “Estos estadísticos cuantifican la cantidad de varianza y covarianza contenida en la matriz S. Los valores de este estadístico son habitualmente muy elevados y se suele exigir que al menos alcancen el valor 0,9 para ser indicativos de un buen ajuste”.

- **El estadístico AGFI:** como anticipábamos, este representa el ajuste de GFI, en base a los grados de libertad del modelo, según Ruiz (2000, p. 67) “por los grados de libertad del modelo y por el número de variables contenidas en el mismo. Este favorece los modelos que, con igual ajuste global contienen un menor número de variables y, por ello, son más simples. Tanto GFI como AGFI, alcanzan su valor máximo de 1 cuando todos los residuos son nulos”. Los valores superiores a 0,8 representan un buen ajuste del modelo a los datos.
- **Raíz cuadrada media residual (RMR: Root mean square residual):** Se trata del promedio de las varianzas y covarianzas, de los valores residuales. En este caso los valores menores que 0,10 indican un buen ajuste.
- **RMSEA (Root mean square error of approximation):** Raíz cuadrada de la media del error de aproximación. También está en función de los grados de libertad del modelo. Cuando el valor RMSEA es igual o menor a 0,05 estamos en presencia de un “buen ajuste”. Los valores superiores a 0,08 expresan error de aproximación a los valores de la muestra.

Los descritos con mayor detalle anteriormente son los principales y más conocidos estadísticos para realizar el paso que estamos describiendo, a continuación y a modo de síntesis nos parece interesante reproducir el cuadro resumen que Luque (2000: 522) ofrece respecto de las medidas de bondad de ajuste, con una cierta clasificación (Ver Tabla 8.25).

Tabla 8.25: Resumen de las medidas de Bondad de Ajuste

	Medidas de Bondad de Ajuste	Niveles de aceptación recomendados
Medidas absolutas de ajuste	Estadístico Chi-cuadrado	Comprobar la significación del test
	Noncentrality Parameter (NCP)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Se escogerá el modelo con menor NCP
	Scaled Noncentrality Parameter (SNCP)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Se escogerá el modelo cuyo SNCP se aproxime más a 0
	McDonald (MDN)	Valores superiores a 0,90
	Goodness of Fit Index (GFI)	Valores superiores a 0,90
	Relative of Fit Index (RGFI)	Valores superiores a 0,90
	Root Mean Square Residual (RMSR)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Se escogerá el modelo cuyo RMSR se aproxime más a 0.
	Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Valores inferiores a 0,08
	Expected Cross- Validation Index (ECVI)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Se escogerá el modelo con el menor valor del ECVI
Medidas incrementales de ajuste	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	Valores superiores a 0,90
	Relative Adjusted Goodness of Fit Index (RAGFI)	Valores superiores a 0,90
	Normed Fit Index (NFI)	Valores superiores a 0,90
	Nonnormed Fit Index (NNFI)	Valores superiores a 0,90
	Incremental Fit Index (IFI)	Valores próximos a 1
	Relative Fit Index (RFI)	Valores próximos a 1
	Comparative Fit Index (CFI)	Valores próximos a 1

Medidas de ajuste de Parsimonia	Parsimonious Normed Fit Index (PNFI)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Diferencias entre modelos en sus valores entre 0,06 y 0,09 resultan importantes.
	Parsimonious Goodness of Fit Index (PGFI)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Son preferibles modelos con valores altos de este índice.
	Normed Chi-Square	Valores entre 1 y 2 o 3, o incluso entre 1 y 5 siendo mucho menos exigentes.
	Akaike Information Criterion (AIC)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Se escogerá el modelo con menor valor del AIC.
	Transformación de Bozdogan (CAIC)	Especialmente útil comparando modelos alternativos. Se escogerá el modelo con menor valor del AIC.
	Critical N (CN)	Niveles superiores a 200 ($\alpha=0,05$).

Las técnicas y procedimientos descritos nos ayudan al análisis global del modelo, Maureira (2003: 193) nos advierte la carencia al no contar con un análisis de las partes del modelo y postula que “el análisis grafico del tipo Q – plot, puede contribuir a una inspección más detallada del modelo”.

8.5.2. Evaluación del Modelo del Liderazgo de Rango Total

Todo lo expuesto nos ayuda a la evaluación global del modelo y considera en forma conjunta tanto el modelo de medida como el estructural. Sin embargo, para contar con un modelo probado se han de revisar por separado estas dos dimensiones.

Si nos atuviéramos en forma exclusiva al modelo planteado, tendríamos que llegar sólo hasta esta etapa y remitirnos a decir que este es el resultado logrado, es decir, no cabría más que aceptar o rechazar el modelo especificado, con una mayor probabilidad de rechazo, ya que como señala Batista et al (2000, p.97): “Habitualmente, los modelos no superan con éxito la etapa de diagnóstico debido a su complejidad y al gran número de restricciones implícitas y explícitas que incluyen”.

Pero si seguimos los planteamientos de Luque (2000, p. 525) “Con frecuencia el proceso de evaluación del modelo desemboca en modificaciones del mismo, para lo cual los programas proporcionan ayuda a través de una serie de indicadores. Ahora bien, se insiste en que nunca se deben hacer modificaciones de un modelo sin que tengan una explicación suficientemente basada en la teoría”. O sea, luego de contar con una sentencia respecto del modelo y sus ajustes, tendremos que introducir modificaciones o correcciones, con el cuidado de ser consistentes y no caer en incoherencias respecto de lo que se ha construido como sustento.

A partir de los datos obtenidos en la etapa de evaluación del modelo y la revisión mediante las diversas técnicas que verifican la bondad del ajuste, ya reseñadas. Se trata de, en palabras de Batista et al (2000:97): “eliminar parámetros o variables latentes para mejorar la parquedad o añadir parámetros o variables latentes para mejorar el ajuste”. Otros autores denominan también a esta etapa como: “Generación de Modelos”.

Respecto de esta etapa, Batista et al. (2000: , p. 98) señala que existen dos tipos de cuestiones:

- 1) ¿Qué modificaciones introducir y en qué secuencia?
- 2) ¿Cuándo detenerse? ¿Con cuál de los modelos modificados quedarse?

En relación a la primera interrogante las respuestas que desarrolla son:

- Introducir modificaciones una a una, examinando los resultados en cada intervalo.
- Trabajar sobre los parámetros, prefiriendo la introducción de ellos, es decir, mejorando la bondad de ajuste y no la parquedad, o sea eliminando parámetros.
- Evitar aquellos ajustes que no se puedan respaldar teóricamente.

Respecto de la segunda interrogante, lo que nos aporta este autor al menos tres consideraciones básicas:

- Primero que el modelo supere con éxito la etapa de diagnóstico.

- Que además, tenga sentido teórico y sea útil.

Sin embargo, la advertencia respecto de las habituales prácticas de concentrarse en los ajustes estadísticos y en la obsesión por lograr ajustes adecuados mediante la manipulación de las variables, son muy repetidas por los diversos autores y llaman a mantener la consistencia con el sello distintivo y fundamento inicial de esta metodología que parte por construir un modelo basado en hallazgos y teorías sólidas.

Finalmente, se debe cerrar el proceso retomando los planteamientos teóricos sobre los cuales se ha fundado el modelo, contrastándolos con los diversos resultados del análisis estadístico, concluyendo si es posible ratificar o rechazar las hipótesis propuestas y si la teoría cobra sentido frente a la realidad abordada.

a) Especificación inicial del modelo

Toda la primera parte de este trabajo se destinó a la fundamentación teórica del modelo que ahora expondremos, como lo ordena el proceso. La partida estará dada en este caso por la especificación de las reglas de correspondencia y las relaciones entre las variables y observadas para poder contrastar el fundado modelo teórico. Este primer paso se realiza para desarrollar un Modelo Estructural que considere los efectos directos e indirectos entre las variables. La estimación de los parámetros del modelo se efectuó mediante la definición de un sistema de ecuaciones estructurales para recoger precisamente las relaciones entre el modelo teórico con la técnica de análisis de covarianzas (Mac Callum y Austin, 2000).

Agrupamiento de los ítems

Se ha optado por el agrupamiento de los ítems según el Modelo de Liderazgo de Rango Total (Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ). Se han aglutinado en un mismo grupo todos los ítems pertenecientes a una misma dimensión, escala y subescala de cada uno de los constructos multidimensionales, como se propone en Nasser, Takahashi y Benson (1997).

Como variables independientes exógenas, se ha creado el constructo multidimensional liderazgo de rango total, representado como LRT, que consta de tres agrupamientos: LTR, que incorpora los ítems del liderazgo transformacional, LTS, que contiene ítems referentes al liderazgo transaccional y el liderazgo dejar hacer LLF, que comprende ítems pertenecientes al liderazgo pasivo o evitativo.

En lo que respecta a variable mediadoras se han elaborado dos constructos que son la satisfacción (SATIF) y el esfuerzo extra (ESEX). La participación (PART) se definió como una variable mixta, ya que el desarrollo del análisis intenta contrastar distintos modelos, en los cuales la participación es evaluada como variable endógena mediadora y en otros modelos como variable endógena de resultados. La efectividad (EFEC) es una variable de resultados.

En la Figura 8.3, representamos de manera gráfica nuestra estructura de variables y factores. El Modelo1, incluye todos los indicadores y variables elaborados para medir los constructos considerados. También se representa el modelo teórico que se ha conformado en la Tabla 8.26.

Tabla 8.26: Modelos de medida teórico

Variable	Dimensión	Escala	SubEscala
Liderazgo de Rango Total LiRT	Liderazgo Correctivo Evitador LCE	Dirección por Excepción-Activo LiCE-DEA	S.SE
		Liderazgo Pasivo Evitador LiCE-LiPE	Dirección por Excepción-Pasivo LiCE-LPE-DEP
			Liderazgo Laissez Faire LiCE-LPE-LLF
	Liderazgo Transformacional LiTF	Estimulación Intelectual LiTF-EI	S.SE
		Carisma Inspiracional LiTF-CI	Influencia Idealizada-Conducta LiTF-CI-DC
			Influencia Idealizada-Atribuida LiTF-CI-DA
			Motivación Inspiradora LiTF-CI-MI
	Liderazgo Transaccional LiTS	Consideración Individual LiTS-Col	S.SE
		Recompensa Contingente LiTS-RC	S.SE
Consecuencia Organizacional	Satisfacción SATIF	S.E	S.SE
	Esfuerzo Extra ESEX	S.E	S.SE
	Participación PART	S.E	S.SE
	Efectividad EFEC	S.E	S.SE
S.E Constructo sin Escala			
S.SE Constructo sin SubEscala			

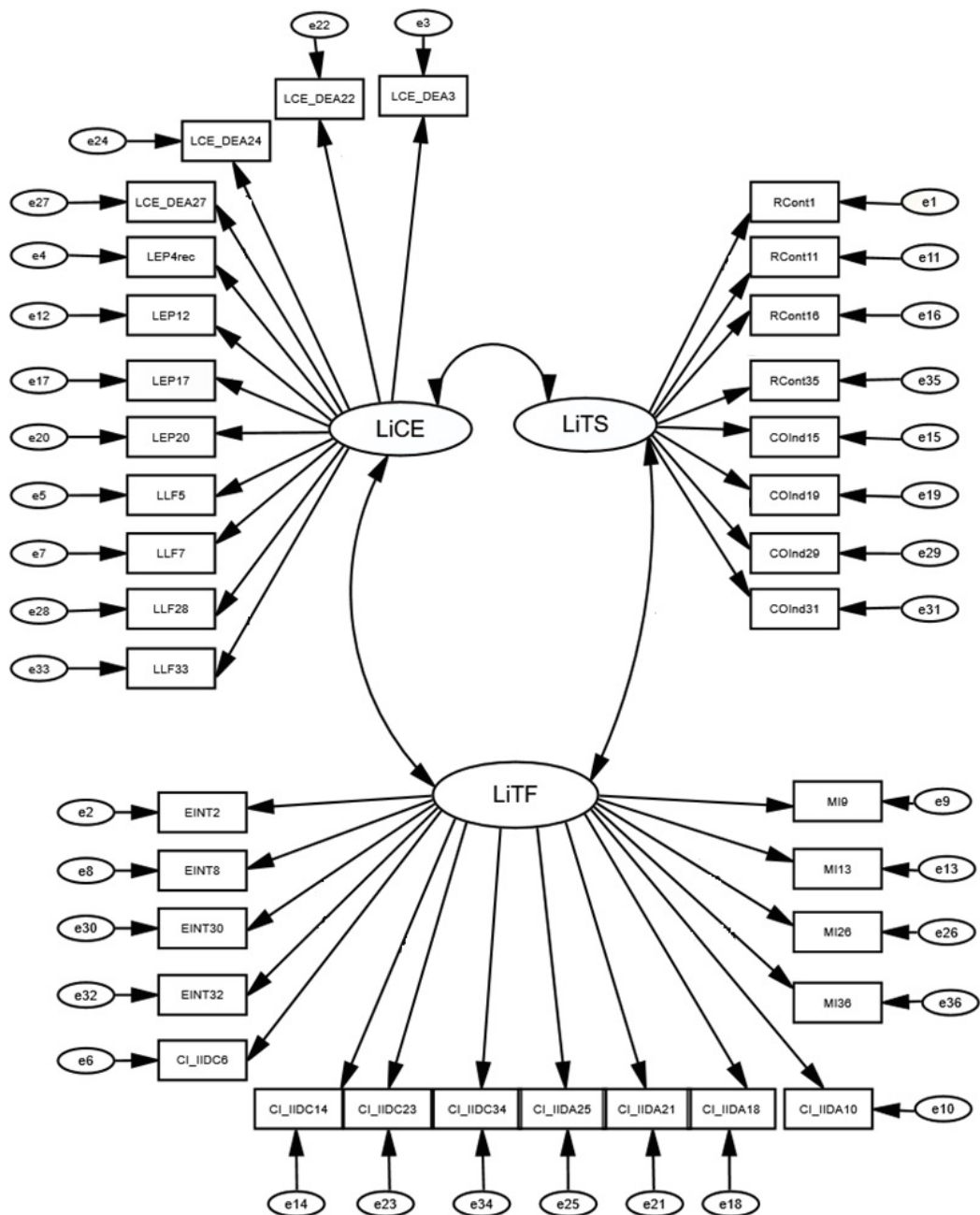


Figura 8.3: Especificación Inicial Modelo de Liderazgo de Rango total

b) Componentes del Modelo Inicial

- Tres variables latentes, no observables o factores. En este caso es imposible medirlas de manera directa y por ello se pueden inferir a partir del vínculo con las variables observables.
- 36 variables observadas o indicadores. Estas variables pueden ser cuantificadas a través de su medición en la realidad directa.

36 términos de error (e1 a e36), que son variables aleatorias y no son observables. Estas representan todos los efectos no contemplados y que podrían afectar la medida de la variable a la que se encuentra asociado.

- Así mismo se definieron 30 pesos de regresión entre los indicadores y su factor, denominadas cargas factoriales. Además se han incluido 36 pesos de regresión entre los términos de error y sus variables asociadas, para reseñar el efecto del error de medida sobre la variable.
- Finalmente, se han incorporado 3 correlaciones entre los factores latentes que corresponden a las dimensiones de la escala. Se han fijado a 1 los pesos de regresión de los términos de error como corresponde fijar la escala de este a la varianza de su indicador.

Ya especificado el modelo, se procede a la estimación de los parámetros mediante el procedimiento de máxima verosimilitud (Maximun Likelihood), por ser considerado el más eficiente al cumplirse los supuestos de normalidad multivariante.

c) Análisis del modelo de medida del liderazgo de Rango Total

Para validar la estructura las variables independientes, moderadoras y de resultado se ha realizado mediante un análisis confirmatorio, utilizando modelos de ecuaciones estructurales.

Las medidas de ajuste que se utilizarán, son el valor de la función Chi-Cuadrado (χ^2), su nivel de probabilidad (p), el número de grados de libertad (gl), y el cociente entre ambas variables (χ^2/gl), el Standarized Root Mean Square Residual (SRMR), el Goodness of Fit Index (GFI), el Índice comparativo de ajuste (CFI); Error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA) y Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI). Para las estrategias de comparación de modelos rivales, van a utilizarse, además de los indicadores citados anteriormente, la diferencia entre

los valores de la función Chi-cuadrado y el Expected Cross-Validation Index (ECVI).

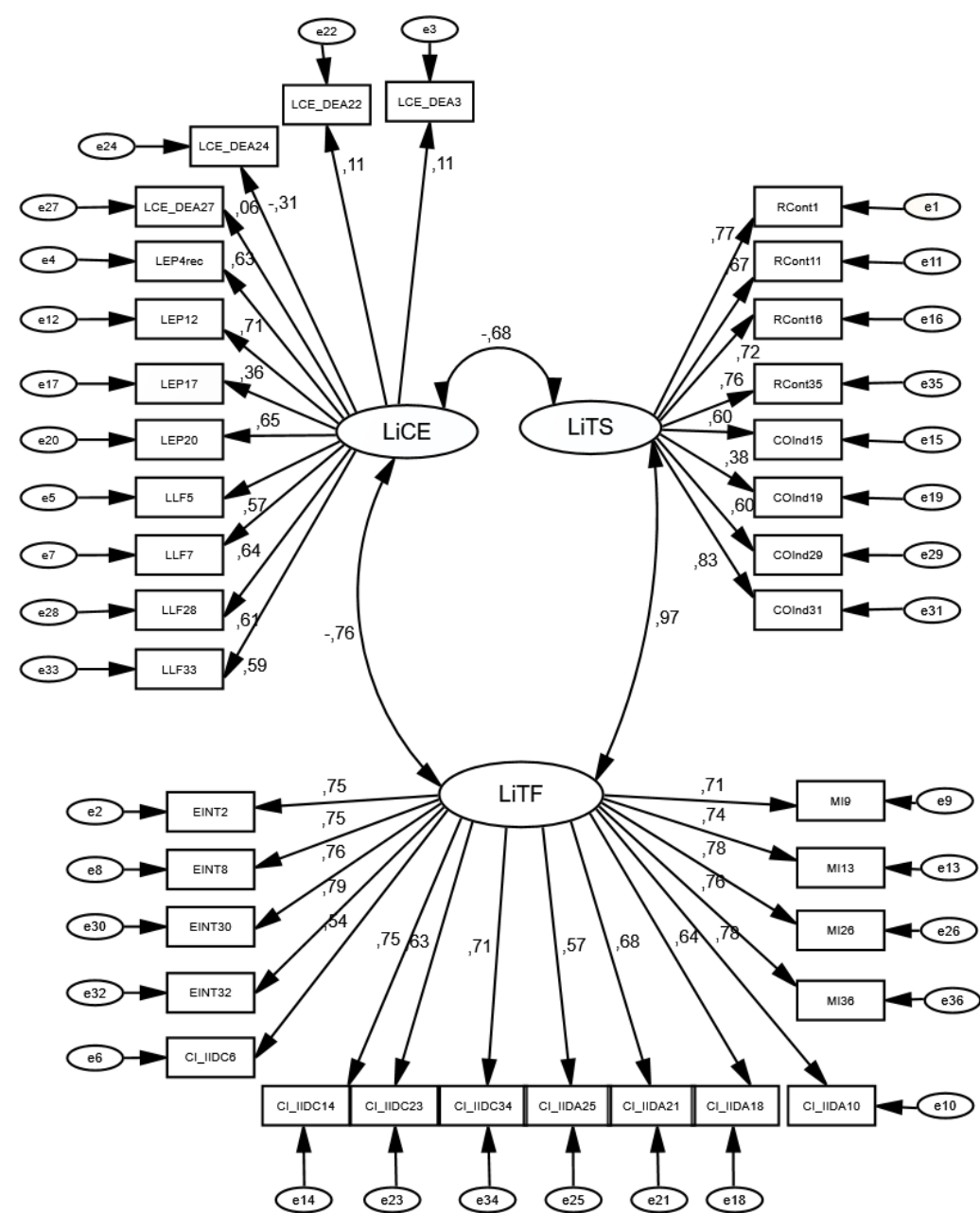


Figura 8.4: Modelo de Liderazgo de Rango Total– Primer Análisis

Respecto de los parámetros establecidos como idóneos se tiene que para Chi-cuadrado, valores asociados a p, no significativos indican un buen ajuste del modelo (Jöreskog y Sörbom, 1993). Para el índice comparativo de ajuste (CFI) valores superiores a 0,95 indican un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1998); Para el Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), valores superiores

a .80 indican un buen ajuste (Catena, Ramos y Trujillo, 2003). Para el Error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA): valores inferiores a 0,05 indican un buen ajuste del modelo (Browne y Cudeck, 1993).

Entres los resultados del modelo inicial, Tabla 10.2, encontramos que los índices de ajuste del modelo, el valor comparativo de ajuste, CFI=0,856 y el de IFI=0,856, se encuentran por debajo del 0,90 requerido, según Kline (2010). Es muy probable que esto se encuentre explicado, en parte, a cargas factoriales insatisfactorias que presentaron los ítems 3, 17, 19, 22, 24 y 27, por debajo del valor 0,5 señalado por Byrne (2010), como necesario, los que se recomienda eliminar.

Chi-cuadrado presenta un valor asociado de p no significativo ($\chi^2 = 6241,7$; D.F.=591; p=0,000; CMIN/DF=10,561). El valor de AGFI es 0,803. Y el valor de RMSEA es de 0,068, cuando se requiere que el valor se inferior a 0,05

En la Tabla 8.27, se puede apreciar el listado de indicadores desagregado por medidas de ajuste absoluto, de ajuste incremental y de parsimonia.

Tabla 8.27: Medidas de Bondad de Ajuste para Liderazgo medido en Dimensiones

Medidas de Ajuste Absoluto		
Chi Cuadrado		6241,7
Grados libertad		591
Significación		0,000
Parámetro de No Centralidad (NCP)		5650,7
Índice de Bondad de Ajuste (GFI)		0,825
Residuos Cuadrático Medio (RMSR)		0,072
Error de Aprox. Cuadrático Medio(RMSEA)		0,068
Índice de Validación Cruzada		3,054
Medidas de Ajuste Incremental		
Índice de Bondad Ajuste Ajustado (AGFI)		0,803

Índice Tucker-Lewis (TLI)		0,847
Índice de Ajuste normado (NFI)		0,844
Medidas de Ajuste parsimonia		
Índice de Ajuste Normado Parsimonia (PNFI)		0,791
Índice de Ajuste Comparativo (CFI)		0,856
Índice de Ajuste Incremental (IFI)		0,856
Índice de Ajuste Relativo (RFI)		0,833

Se ha buscado las partes del modelo que desajustan en mayor medida. Por ello se busca en la tabla de índices de modificación, encontrando correlaciones entre los términos de error de diversas variables (Tabla 8.28). Según esto y en base a la fundamentación teórica, se consideró oportuno la inclusión de siete variables latentes; **4 de ellas en la dimensión Liderazgo Transformacional:** Estimulación Intelectual, Motivación Inspiracional, Influencia Idealizada-Conducta e Influencia Idealizada Atribuida; otras **dos** en la dimensión de **Liderazgo Correctivo Evitador:** Dirección por Excepción – Pasivo y Liderazgo Laissez –Faire; y finalmente **una** en la dimensión **Liderazgo Transaccional:** Recompensa contingente. Todo esto con la finalidad de verificar mejoras en el ajuste del modelo.

Tabla 8.28: Índices de Modificación – Correlaciones entre términos de error

	M.I.	Par Change
e50 <--> e52	17,776	0,035
e49 <--> e50	84,888	-0,054
e47 <--> e52	23,729	-0,032
e47 <--> e50	41,017	-0,036
e47 <--> e49	5,624	0,011
e48 <--> e52	38,709	-0,052
e48 <--> e50	14,155	0,027
e48 <--> e49	85,554	0,056
e48 <--> e47	28,85	-0,031
e51 <--> e50	534,882	0,163
e51 <--> e49	99,187	-0,059
e51 <--> e47	38,214	-0,035
e51 <--> e48	9,118	-0,022
e51 <--> e45	10,414	-0,025
e46 <--> e50	134,282	-0,073
e46 <--> e49	36,125	0,032
e46 <--> e47	475,635	0,11
e46 <--> e48	26,862	-0,034
e46 <--> e40	8,826	0,02
e46 <--> e45	12,88	0,024
e46 <--> e41	5,223	-0,015
e46 <--> e51	131,909	-0,073

Luego de la incorporación de los factores de segundo orden al modelo, los índices de modificación manifestaron la conveniencia de algunas covariaciones entre términos de error que ayudarían a reducir significativamente el estadístico chi-cuadrado, algunas de estas se pueden justificar desde las perspectiva teórica. Las correlaciones que se detectaron como posibles entre e35 y e36 ; ya que estas dos aluden al nivel de expectativas mutuas entre líder y seguidor; luego La correlación entre el del e30 y e29; las hacen alusión a una relación muy estrecha de tratao, del líder hacia el seguidor y La correlación entre el e30 y e31, en donde estos dos ítems muestran la ayuda directa y personalizada, que el líder puede ofrecer al seguidor.

Finalmente, también se deber hacer referencia a la eiminación del ítem 1 (sobre el apoyo que ofrece el líder, pero en relación al esfuerzo del seguidor) y del 4 (que continene más de una pregunta o afirmación sobre la acción de líder), los dos, por saturar en otras dimensiones distintas a la suya de

pertenecía (Ver Tabla 8.29). La opción, entonces fue la eliminación de estos ítems.

Tabla 8.29: Índices de Modificación II, por saturación de los ítems

			M.I.	Par Change
e2	<-->	e1	240,973	0,123
e1	<-->	eL	5,588	0,019
e1	<-->	eRC	8,765	-0,013
e1	<-->	eEI	66,199	0,04
e1	<-->	eMI	16,784	-0,016
e1	<-->	eIA	8,919	0,013
e1	<-->	eIC	56,848	-0,031
e1	<-->	e14	7,722	-0,017
e1	<-->	e34	55,258	-0,052
e1	<-->	e10	17,543	0,032
e1	<-->	e16	20,303	-0,043
e1	<-->	e11	13,982	-0,034
e36	<-->	e35	223,12	0,091
e4	<-->	LiCE	135,766	-0,118
e4	<-->	eL	68,651	-0,068
e4	<-->	eRC	54,636	-0,039
e4	<-->	e16	40,3	-0,065
e4	<-->	e11	35,47	-0,059
e4	<-->	e20	30,263	-0,073
e4	<-->	LiTS	29,269	-0,026
e4	<-->	e2	26,912	-0,045
e4	<-->	eEI	24,088	-0,026
e4	<-->	eDEP	22,954	-0,031
e4	<-->	e8	21,519	-0,037
e4	<-->	e28	21,171	-0,059
e4	<-->	e5	20,972	-0,062
e4	<-->	e29	17,219	0,051
e4	<-->	LiTF	14,523	-0,016
e4	<-->	e12	13,595	-0,04
e4	<-->	e15	13,027	-0,047
e4	<-->	e33	8,509	-0,039
e4	<-->	e34	8,303	0,022
e4	<-->	e1	7,826	-0,024
e4	<-->	e23	7,466	0,023
e4	<-->	e14	6,476	-0,017
e4	<-->	e36	6,357	-0,017
e30	<-->	e31	151,17	0,094
e30	<-->	e29	123,45	0,123

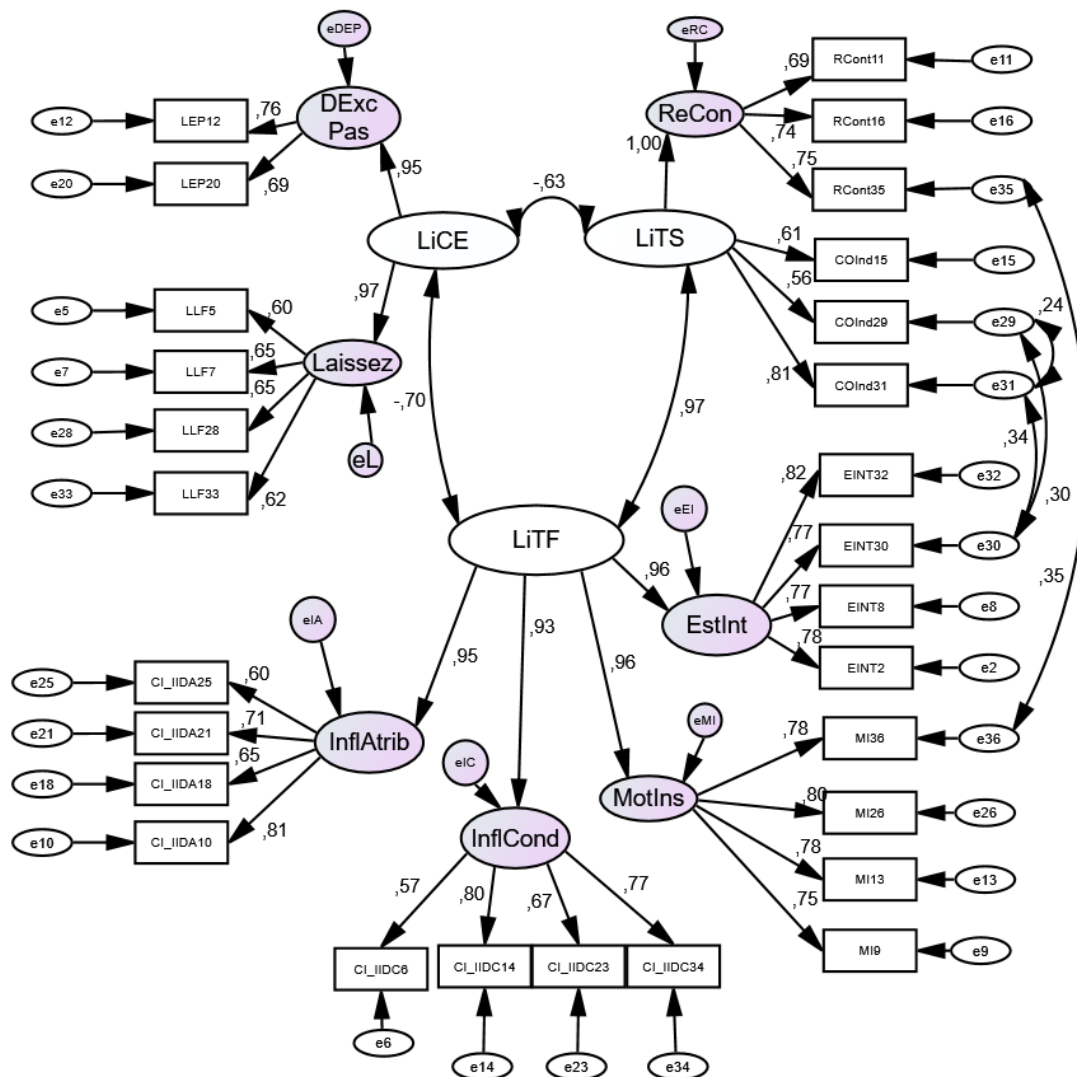


Figura 8.5: Modelo estructural final de medida del Liderazgo de Rango Total

Tabla 8.30: Resumen de los índices de ajuste de los modelos 1 y 2 de medida del Liderazgo de Rango Total

Medida	Nivel de Ajuste Recomendado	Valor Modelo Inicial	Valor Modelo Final
CMIN /DF	2--5	10,561	6,496
IFI	>0.9	0,856	0,945
CFI		0,856	0,84
PRATIO	>0.7	0,9	0,889
PNFI		0,791	0,831
PCFI		0,856	0,84
RMSEA	<0,06	0,068	0,051
LO 90		0,055	0,049
HI 90		0,066	0,053
HOELTER .050	>200	345	365
HOELTER .01		334	383

d) Modelo Final de Liderazgo de Rango Total

Luego de todas las modificaciones señaladas se logró un modelo final recursivo, Figura 8.5, que se ha estimado sobre una muestra total de 2094 sujetos; con 28 variables observadas que corresponden a los ítems.

Como se puede observar, tras las modificaciones realizadas, el modelo ajusta razonablemente bien en prácticamente todos los parámetros, si bien el valor de CMIN/Df es algo superior a lo recomendado, aunque puede deberse, entre otras causas, al tamaño de la muestra y al número de indicadores. También pueden contribuir las opciones de respuesta (Green, Akey, Fleming, Hersherberger y Marquis, 1997).

Con ello podemos concluir que el instrumento tiene una buena validez de constructo.

8.5.3. Especificación inicial del modelo para las Variables Mediadoras y la Participación y Efectividad

a) Especificación del modelo inicial

A partir de la revisión teórica desarrollada para configurar el instrumento, se aplica el análisis factorial confirmatorio mediante la aplicación de la metodología de Modelos de Ecuaciones Estructurales, para probar la validez de constructo del instrumento.

Con esta finalidad se especifican a continuación las relaciones y correspondencias entre las variables latentes y observadas de esta parte del cuestionario. Por ello se propone el Modelo Inicial de Medida, en la Figura 10.5. En este se han incorporado todos los indicadores previstos teóricamente a fin de medir los cuatro constructos.

b) Componentes del modelo inicial para las variables mediadoras y Eficacia percibida

El modelo está conformado por cuatro variables latentes, 16 variables observadas, con sus respectivos términos de error, cargas factoriales y pesos de regresión entre términos de error y sus variables asociadas; se han incluido 5 correlaciones entre los factores latentes.

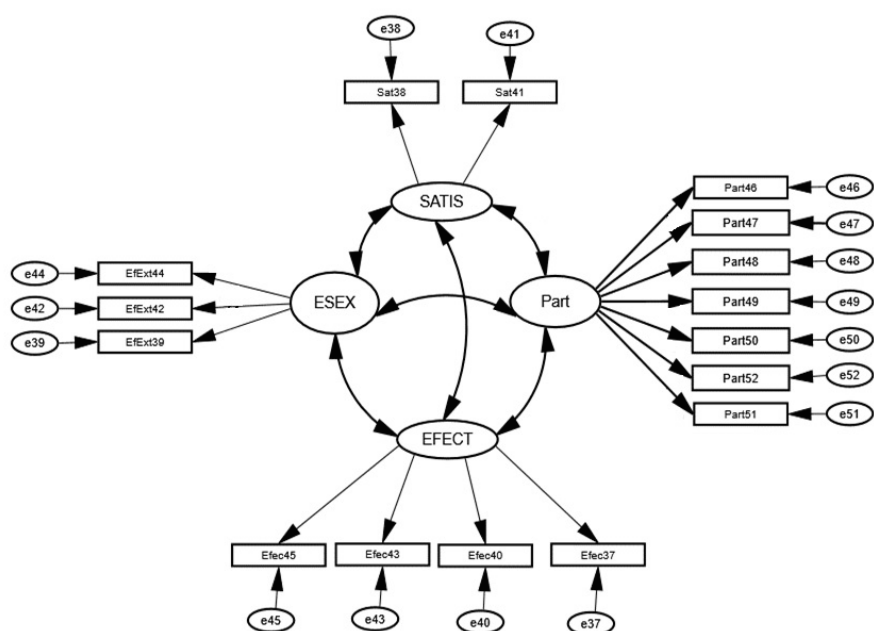


Figura 8.6: Modelo estructural inicial de medida para las variables mediadoras: Satisfacción, Esfuerzo Extra, Participación y Efectividad

La estimación de los parámetros del modelo por el procedimiento de máxima verosimilitud, que cumple con los supuestos de normalidad multivariante.

Entres los resultados del modelo inicial,

Tabla 8.31, encontramos que los índices de ajuste del modelo, el valor comparativo de ajuste, CFI=0,916 y el de IFI=0,913, se encuentran por sobre el 0,90 requerido, según Kline (2010).

El valor de RMSEA es de 0,102, cuando se requiere que el valor se inferior a 0,05.

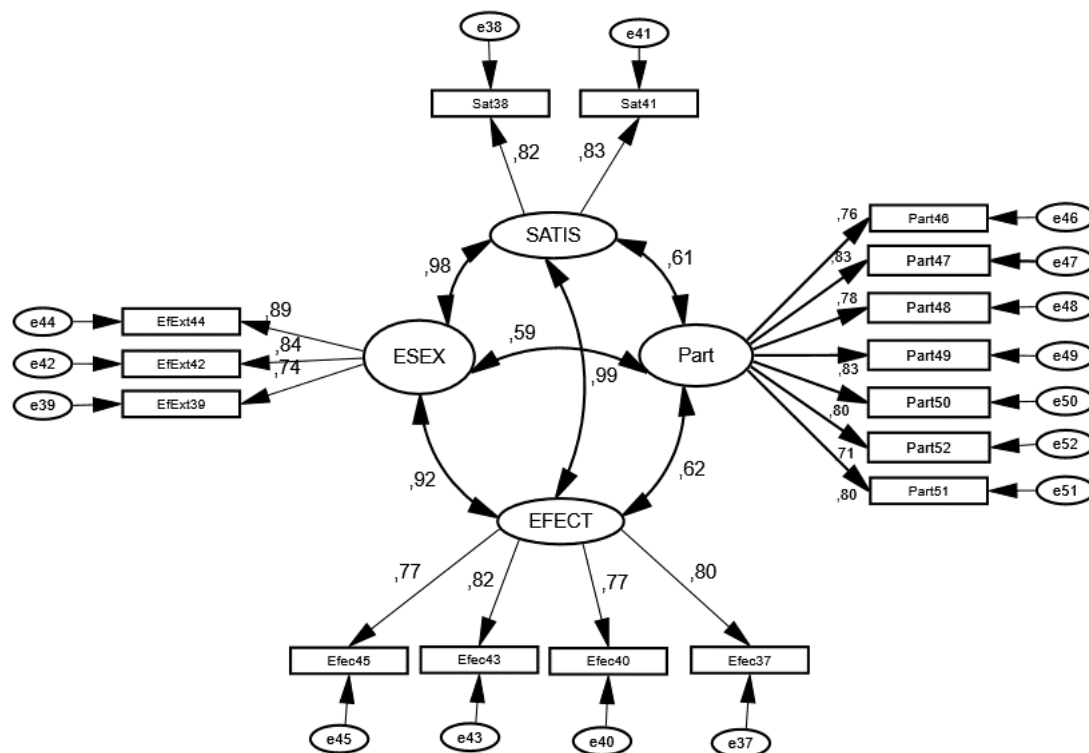


Figura 8.7: Modelo estructural de medida – Satisfacción, Esfuerzo Extra, Participación y Efectividad –Primer Análisis

En la Tabla 8.31, se puede apreciar el listado de indicadores desagregado por medidas de ajuste absoluto, de ajuste incremental y de parsimonia.

Tabla 8.31: Resumen de los índices de ajuste de los modelos inicial y final de Variables Mediadoras

Medida	Nivel de Ajuste Recomendado	Valor Modelo Inicial	Valor Modelo Final
CMIN /DF	2--5	22,867	10,648
IFI	>0.9	0.913	0,966
CFI		0,916	0,966
PRATIO	>0.7	0,817	0,79
PNFI		0,746	0,761
PCFI		0,748	0,764
RMSEA	<0,06	0,102	0,068
LO 90		0,099	0,064
HI 90		0,106	0,072
HOELTER .050	>200	115	250
HOELTER .01		125	275

c) Análisis del modelo de medida para las variables mediadoras y Eficacia percibida

Al consultar la tabla de índices de modificación se encontraron correlaciones en los términos de error de algunas variables, señaladas en la Tabla 8.32, lo que nos permite, luego de recurrir los sustentos teóricos, crear dos variables latentes, la Participación Interna y luego la Participación Externa, para lograr una mejora en el ajuste del modelo.

Luego de la inclusión de los nuevos factores en el modelo, los índices de modificación revelaron la conveniencia de algunas covariaciones entre términos de error, para lograr la reducción de índices que no logran ajustar.

No se encontraron ítems con cargas factoriales insatisfactorias, es decir todos los ítems cuentan con cargas superiores a 0,5.

Tabla 8.32: Índices de Modificación que justifican la creación de los factores segundo orden en el modelo final

			M.I.	Par Change
e50	<-->	e52	17,776	0,035
e49	<-->	e50	84,888	-0,054
e47	<-->	e52	23,729	-0,032
e47	<-->	e50	41,017	-0,036
e47	<-->	e49	5,624	0,011
e48	<-->	e52	38,709	-0,052
e48	<-->	e50	14,155	0,027
e48	<-->	e49	85,554	0,056
e48	<-->	e47	28,85	-0,031
e51	<-->	e50	534,882	0,163
e51	<-->	e49	99,187	-0,059
e51	<-->	e47	38,214	-0,035
e51	<-->	e48	9,118	-0,022
e51	<-->	e45	10,414	-0,025
e46	<-->	e50	134,282	-0,073
e46	<-->	e49	36,125	0,032
e46	<-->	e47	475,635	0,11
e46	<-->	e48	26,862	-0,034
e46	<-->	e40	8,826	0,02
e46	<-->	e45	12,88	0,024
e46	<-->	e41	5,223	-0,015
e46	<-->	e51	131,909	-0,073

Finalmente se decidió la eliminación del ítem 48

Tabla 8.33: Índices de Modificación que justifican la eliminación del ítem 48

			M.I.	Par Change
e48	<-->	Part	25,236	-0,036
e48	<-->	SATIS	41,703	0,038
e48	<-->	ePE	67,584	0,058
e48	<-->	ePI	88,601	-0,051
e48	<-->	e47	84,816	-0,051
e48	<-->	e52	11,791	-0,028
e48	<-->	e50	89,757	0,062
e48	<-->	e49	77,221	0,053

d) Modelo final para las variables mediadoras y Eficacia percibida

De esta manera con las modificaciones ya descritas se alcanzó el modelo final que se ofrece en la Figura 8.8.

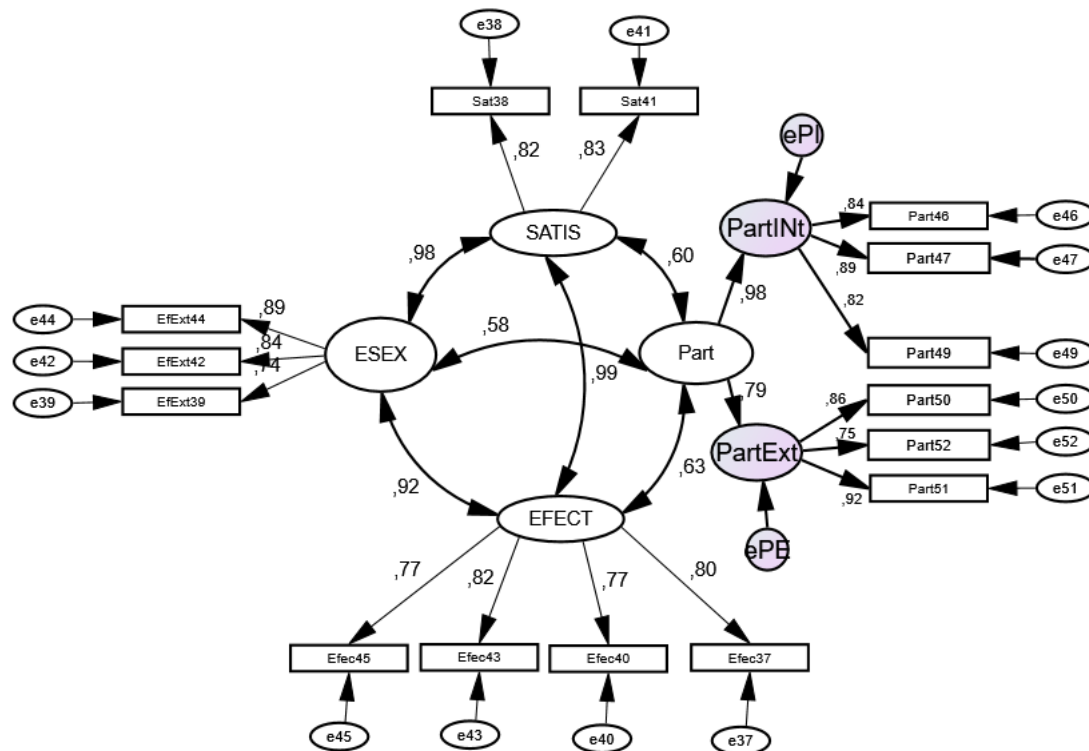


Figura 8.8: Modelo estructural final de medida – Satisfacción, Esfuerzo Extra, Participación y Efectividad

El modelo de medida cuenta con los parámetros estimados de igual forma por el procedimiento de máxima verosimilitud, alcanzando resultados de estimación aceptables para CMIN 10,648, si bien el valor de CMIN/Df es superior a lo recomendado, aunque puede deberse, entre otras causas, la tamaño de la muestra y al número de indicadores. También pueden contribuir las opciones de respuesta (Green, Akey, Fleming, Hershershberger y Marquis, 1997). Son excelentes en el caso de NFI = 0,963; RFI de 0,53; TLI de 0,957 y CFI de 0,

966.Y PRATIO de 0,90 lo que implica de que contamos con un modelo aceptablemente parsimonioso.

Capítulo 9

Análisis descriptivos y diferenciales

En los análisis descriptivos y diferenciales se pretende la caracterización de la muestra a partir de los datos obtenidos y su posterior análisis, así como establecer las diferencias y su significancia respecto de las opciones que los actores han adoptado en las alternativas que los instrumentos les han propuesto.

Al comienzo se presenta el resultado de las variables de clasificación; esto nos permitirá tener una imagen más acabada de la población incorporada en la muestra y del tipo de centros estudiados, para luego iniciar el proceso de caracterización de los sujetos que responden las encuestas.

Dado que se trata de dos instrumentos, uno aplicado a docentes y otros a los directores de centros, pero con cuestionarios similares, los datos luego se funden. No obstante se muestra siempre, con más detalle los instrumentos aplicados al análisis de los directores. A partir de la información recopilada podemos tener una perspectiva de la edad promedio, del género predominante y de la formación que han recibido para llegar a ejercer el cargo de director.

Sin duda, estos datos son de un alto valor tanto estadísticamente como socialmente, que podrán ser utilizados, más allá de los propósitos de este trabajo.

9.1. Caracterización de la población o universo de estudio

Para tener una noción básica de donde se obtienen los datos y como se seleccionan tenemos que tener claros ciertos conceptos.

Se entiende por población o universo de un estudio al conjunto, “finito o infinito” de sujetos o elementos que están en relación con el fenómeno de estudio.

Muestra es el subconjunto de ese universo, y se llega a ella en base a una selección, para lo cual será necesario asumir un método estadístico determinado. Sobre esta población, denominada “muestreada”, es la que se realizan las observaciones, se obtienen los datos y se proyectarán las conclusiones de este trabajo.

El universo o población, para este estudio está conformado por los docentes y directivos de los centros escolares de la Región Metropolitana de Chile, que imparten educación general básica, vigentes en el registro del Ministerio de

Educación de Chile al año 2010 y que caracterizaremos de manera más detallada a continuación.

Tal como se muestra en la Figura 9.1, el territorio chileno se divide en quince regiones, la Región Metropolitana que recibe el nombre de Santiago y es la capital político-administrativa del país. Cada región, a su vez se divide en provincias y estas en comunas. Esta estructura se mantiene desde la década del 70 del siglo pasado, tras un proceso de reforma.

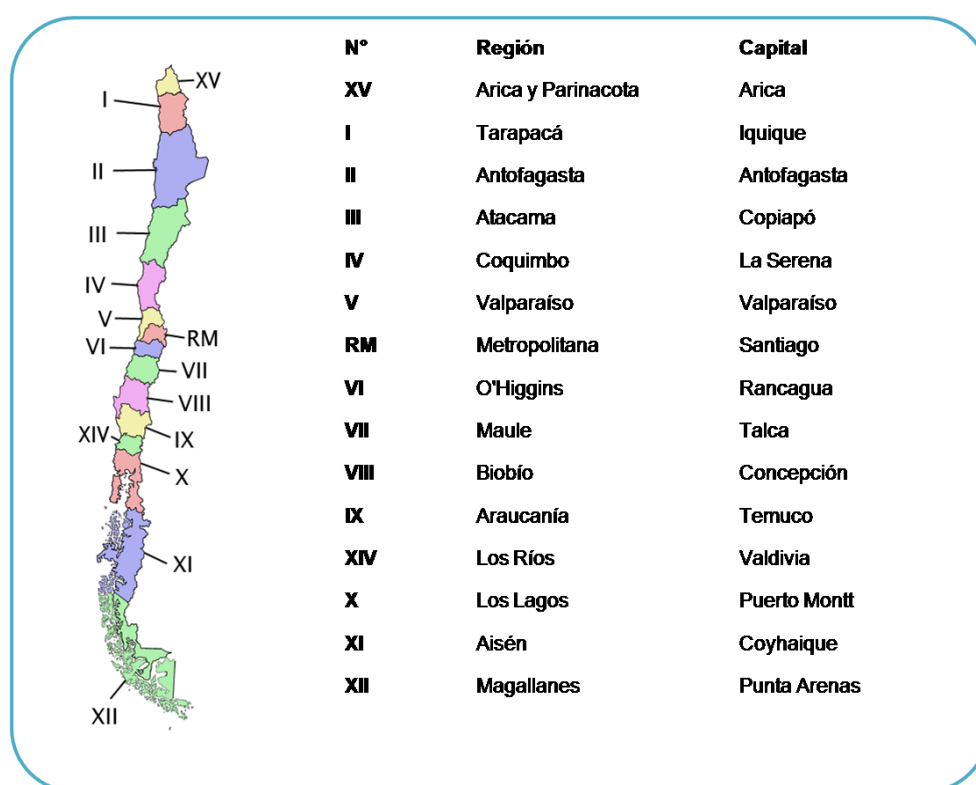


Figura 9.1: Regiones de Chile y capitales regionales

Administración y Gobierno

- La división administrativa y que permite la gobernabilidad de esta región se despliega en seis provincias y cincuenta y dos comunas.

El gobierno de la región reside en la figura del intendente que es designado por el presidente de la república. Las provincias son conducidas por los gobernadores que son designados por el intendente. Para el caso de la Provincia de Santiago, el propio intendente es quien ejerce el cargo de gobernador. Además, a nivel de la región, existe un representante por cada

ministerio que recibe el nombre de SEREMI (Secretario Regional Ministerial). Las comunas son administradas por los Alcaldes y Concejales, estos cargos son de elección popular cada cuatro años. La Figura 9.2, muestra de manera más directa esta estructura y ordenamiento de la región.

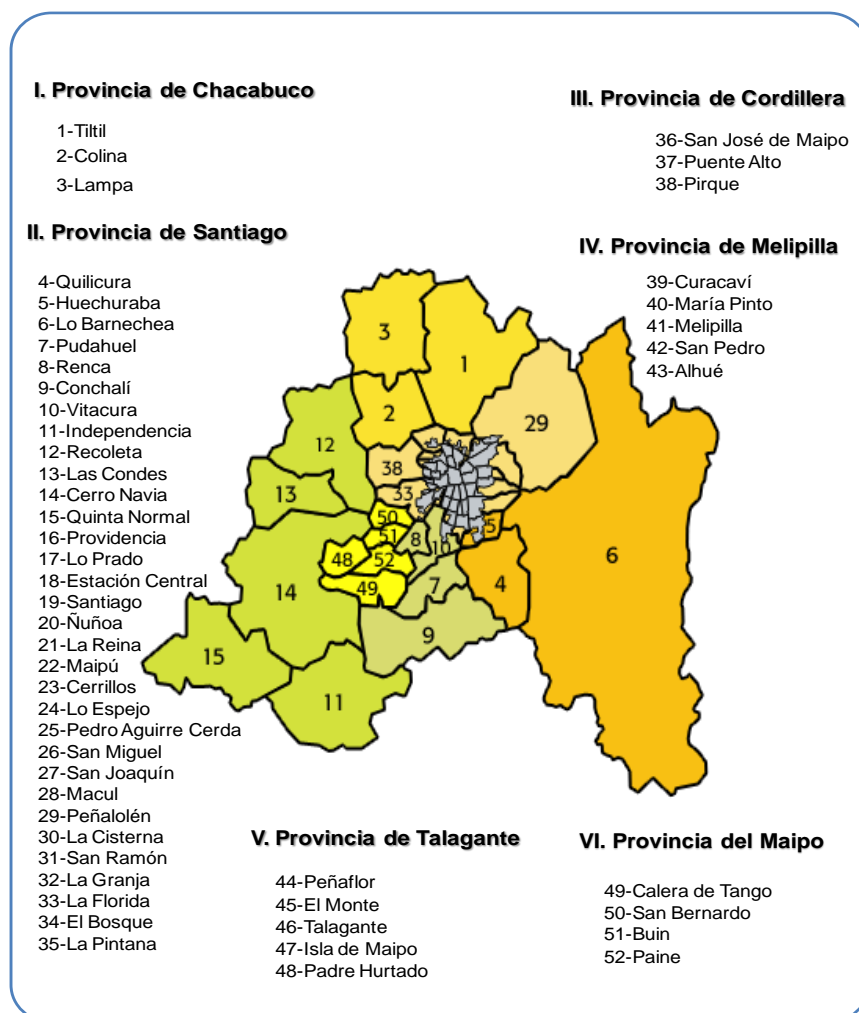


Figura 9.2: Región Metropolitana – división por provincias y comunas

9.2. Caracterización de la muestra

La selección de las instituciones se realizó al azar, considerando como criterio inicial la proporción de establecimientos, según dependencia, en la región Metropolitana y su participación en la medición SIMCE el año 2010. De todos modos, es interesante observar los datos, primero en las cifras netas, luego porcentajes y promedios de participación de los centros durante los tres últimos años, según se muestra en la Tabla 9.1.

Tabla 9.1: Participación de los centros escolares a nivel nacional y de la Región Metropolitana – Registro de participación en la prueba SIMCE 4° básico según dependencia

Años	Nacional					Región Metropolitana				
	Corp. Privada	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Total	Corp. Privada	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Total
2008	1	4447	2971	407	7826	1	601	972	229	1803
2009	1	4446	3065	412	7924	1	594	976	234	1805
2010	1	4412	3098	416	7927	1	587	987	236	1811

Fuente: Elaboración propia con datos de www.simce.cl.

Bases resultados años 2008-2009 y 2010.

Utilizando el listado oficial del año 2010, se procedió a seleccionar por sorteo el número de centros requeridos, teniendo todos ellos la posibilidad de ser seleccionados, sin embargo y dado que no en todos se pudo obtener una respuesta favorable, cada vez que ocurría un rechazo o falta de respuesta, se seleccionó, del mismo modo, una nueva institución y así, hasta completar la muestra requerida.

De esta manera tenemos que el universo total es de 1.811 escuelas, de las cuales 587 (32,4%), son de dependencia municipal (M); 987 de dependencia particular subvencionada (54,5%), (PS) y 236 particulares pagadas (PP), (13,03%). El detalle se encuentra en la Tabla 9.2.

Tabla 9.2: Centros escolares de la Región Metropolitana – Registro en porcentajes de participación en la prueba SIMCE 4° básico según dependencia.

Años	Región Metropolitana				
	Corp. Privada	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Total
2008	0,056 % (1)	33,33% (601)	53,9% (972)	12,7 % (229)	100 % (1803)
2009	0,056 % (1)	32,9% (594)	54,07% (976)	12,96 % (234)	100% (1805)
2010	0,055% (1)	32,4% (587)	54,5% (987)	13,03% (236)	100% (1811)

Fuente: Elaboración propia con datos de www.simce.cl.

Bases resultados años 2008-2009 y 2010.

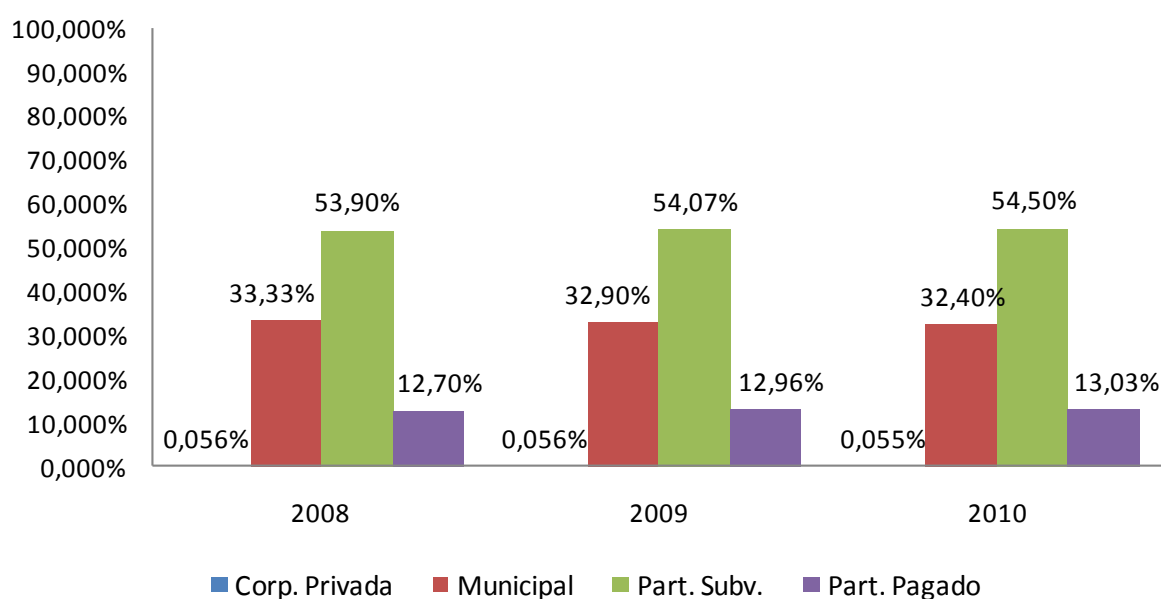


Figura 9.3: Participación de los centros según dependencia administrativa

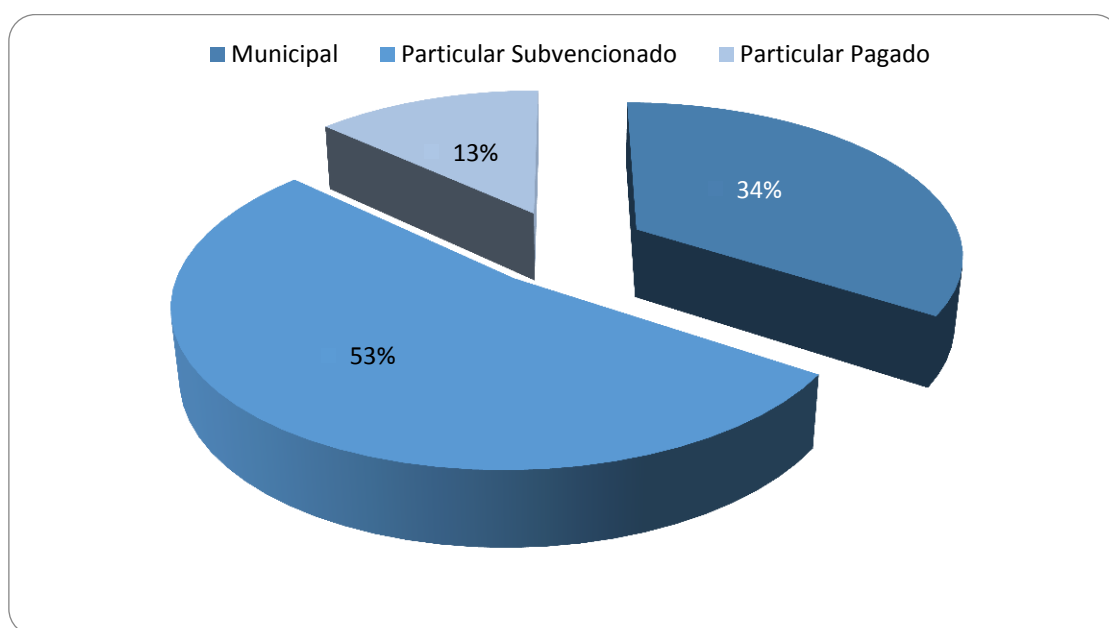
Otro elemento importante es el referido al tamaño de la muestra. Para nuestro estudio la muestra fue calculada con 95% de nivel de confianza y 5% de error. El universo son 1.811 escuelas. La muestra total calculada es de 318 escuelas, que distribuidas en la misma proporción de su dependencia administrativa (ver gráfico de la Figura 9.3) nos genera la muestra específica que se expone en la Tabla 9.3.

Nota: Para estos cálculos no se ha considerado la dependencia corporación privada, que la prueba SIMCE, incorpora, pues se trata sólo de un centro del total y que resulta claramente no significativo.

Tabla 9.3: Muestra proporcional por dependencia requerida

Dependencia	% del universo	Muestra proporcional requerida
Municipal	32,4 %	103 centros
Particular subvencionados	54,5 %	173 centros
Particular pagados	13,03 %	42 centros
Totales	100 %	318 centros

La muestra que finalmente se determinó es de 319 centros educacionales, con igual número de directores y 1.774 docentes (ver gráfico de la Figura 9.3). Si bien se sobrepasa la muestra total (319 de 318 requeridos), dado que se calculó una muestra en proporciones similares a las dependencias de los centros que participaron en la prueba SIMCE del año 2010, en el detalle que se ofrece, queda de manifiesto que para la dependencia particular subvencionada, no se logró el total propuesto, se requerían 173 establecimientos y solo se logró recuperar 168 casos válidos de esta dependencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Simce – en www.simce.cl

Figura 9.4: Participación de los centros en porcentajes, según dependencia administrativa

Los establecimientos pertenecen a la Región Metropolitana de Chile: Los datos recopilados se concentraron en la matriz de respuestas diseñada en plataforma web, que posteriormente ha sido trabajada a través del programa SPSS, de manera especial para la cuenta que ofrecemos a continuación, siguiendo las variables de control desplegadas en los instrumentos.

9.2.1. En relación a los centros

A continuación realizamos una descripción de las principales características de los centros que conforman esta muestra. La mayor parte de esta descripción se

hará con tablas y gráficos que faciliten la conformación de una idea global de la muestra.

a) Ubicación de los centros

Los centros considerados se encuentran distribuidos en la Región Metropolitana de Chile. Esta región tiene una superficie aproximada de 15.400 km². La división administrativa-política, divide a la región en seis provincias y cincuenta y dos comunas. Considerando esta división presentamos el número de centros participantes por provincias y comunas.

Tabla 9.4: Ubicación de los centros según provincias y comunas

Provincia	Comuna	Centros participantes por comuna	Total provincia
Chacabuco	Tiltil	1	6
	Colina	3	
	Lampa	2	
Santiago	Quilicura	9	262
	Huechuraba	6	
	Lo Barnechea	3	
	Pudahuel	12	
	Renca	8	
	Conchalí	16	
	Vitacura	5	
	Independencia	6	
	Recoleta	6	
	Las Condes	2	
	Cerro Navia	11	

**Tabla 8.4: Ubicación de los centros según provincias y comunas
(continuación)**

Provincia	Comuna	Centros	Total provincia
-----------	--------	---------	-----------------

participantes por comuna			
Santiago	Quinta Normal	14	262
	Providencia	11	
	Lo Prado	13	
	Estación Central	7	
	Santiago	15	
	Ñuñoa	15	
	La Reina	4	
	Maipú	20	
	Cerrillos	3	
	Lo Espejo	3	
	Pedro Aguirre Cerda	2	
	San Miguel	6	
	San Joaquín	2	
	Macul	7	
	Peñalolén	12	
	La Cisterna	13	
	San Ramón	0	
	La Granja	1	
	La Florida	16	
	El Bosque	7	
	La Pintana	7	
Cordillera	San José de Maipo	0	15
	Puente Alto	10	
	Pirque	5	

**Tabla 8.4: Ubicación de los centros según provincias y comunas
(continuación)**

Provincia	Comuna	Centros	Total provincia
-----------	--------	---------	-----------------

participantes por comuna			
Melipilla	Curacaví	0	4
	María Pinto	0	
	Melipilla	4	
	San Pedro	0	
	Alhué	0	
Talagante	Peñaflor	9	17
	El Monte	5	
	Talagante	1	
	Isla de Maipo	1	
	Padre Hurtado	1	
Maipo	Calera de Tango	2	15
	San Bernardo	11	
	Buín	1	
	Paine	1	
6 Provincias	52 Comunas	319 Centros	319 Centros

Para poder visualizar esta distribución de establecimientos en la Región Metropolitana de manera más práctica y entendible, se ilustra un gráfico de torta donde se ve de manera porcentual la distribución.

Como se puede observar, el 82% de los establecimientos se concentran en las comunas urbanas y céntricas de Santiago, y los demás porcentajes de establecimientos están distribuidas en las comunas más alejadas del el centro de la capital.

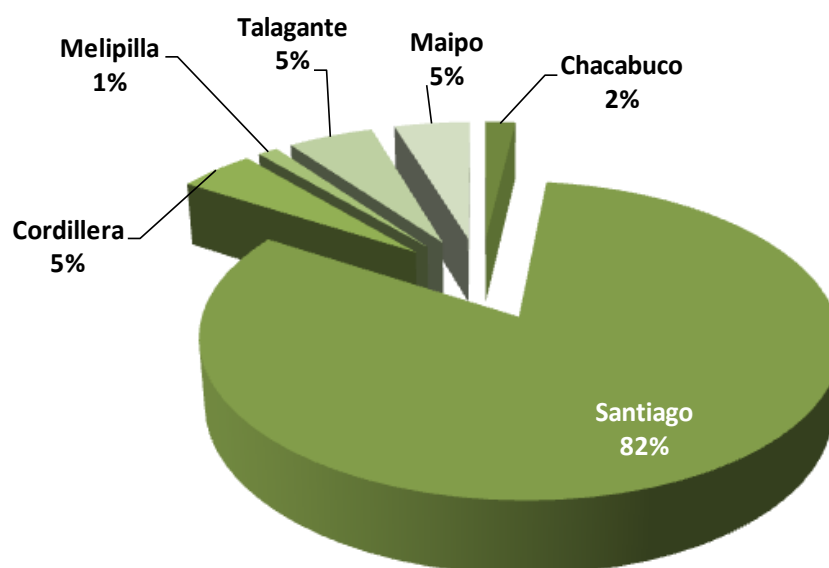


Figura 9.5: Participación de los centros en porcentajes según provincias de la Región Metropolitana

Es importante precisar que, si bien se incorporaron centros de más del 90 % de las comunas, en algunas de ellas no hay centros participantes, esto por la forma de selección ya señalada y luego se suma a ello que el criterio base de representatividad fue la dependencia y no la división por comuna.

b) Dependencia

El criterio de dependencia lo hemos expuesto anteriormente (ver gráficos de la Figura 9.4 y de la Figura 9.5) ya que constituye uno de los ejes fundamentales en la selección de la muestra. Sólo expondremos algunos antecedentes más respecto de cómo se estructura el sistema y posteriormente algunos datos que nos permitan tener una idea global de su actual funcionamiento.

El sistema educativo de Chile apunta hacia una estructura descentralizada y para ello la administración de los centros escolares es depositada en instituciones o personas, públicas o privadas que se denominan “sostenedores”. De manera que existen sostenedores privados, particulares subvencionados y municipales.

- **Privados:** son personas o instituciones que tienen la facultad de impartir educación mediante un decreto especial que los nombra como

“colaboradores de la función educadora del Estado”. Funcionan en base a cobro de cuotas mensuales que aportan las familias.

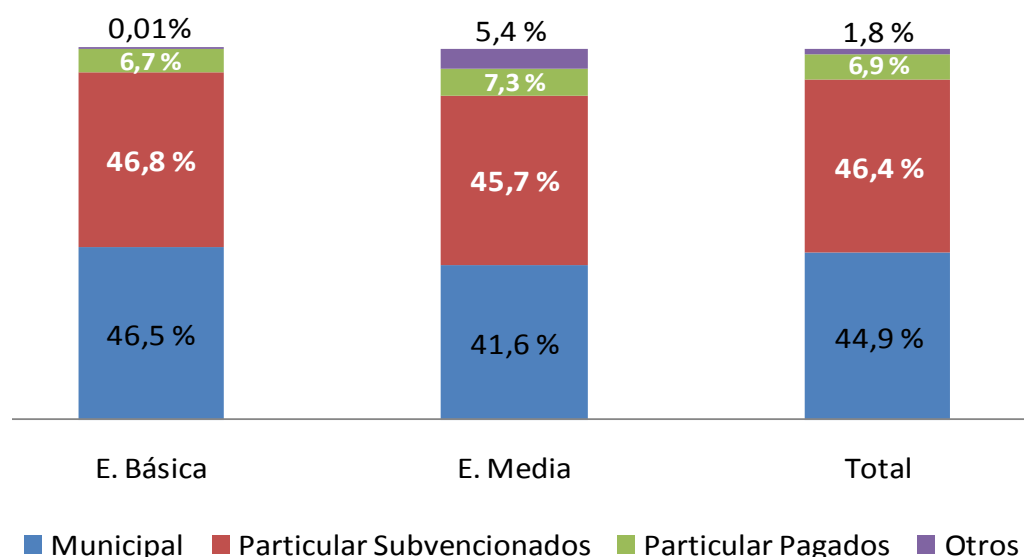
- **Particulares Subvencionados:** Corresponden a personas o instituciones que mediante la misma modalidad de constituirse colaboradores de la función del Estado. Éstos disponen de los medios como infraestructura e insumos propios y luego reciben del Estado una subvención por alumno matriculado y en base a su asistencia mensual. Es un complejo sistema de control de la presencia efectiva del estudiante en el centro, que se realiza mensualmente. Este sistema ha creado mucha controversia, desde sus orígenes, sin embargo permitió una ampliación muy efectiva de la cobertura. También existe una posibilidad de aportes parciales por parte de los padres, lo que se denomina “financiamiento compartido”.
- **Municipales:** Es la modalidad de educación pública descentralizada a nivel de los municipios. En algunos casos se ha creado una institucionalidad especial para su administración denominada “corporación de educación” (con directorio y personal específico) y en otras existe sólo un departamento que depende directamente del municipio.

Como muestra de esta situación ofrecemos la participación en la matrícula, es decir en el número de estudiantes total que contempla cada dependencia al año 2010 (ver Tabla 9.5).

Tabla 9.5: Matrícula según dependencia año 2010

Dependencias	Niveles de Enseñanza		
	E. Básica	E. Media	Total
Municipal	979.175	424.924	1.404.146
Particular subvencionados	984.441	467.142	1.451.630
Particulares pagados	141.227	74.121	215.355
Otros	218	55.025	55.243
Total	2.105.061	1.021.212	3.126.373

La representatividad de la dependencia del establecimiento educacional y su porcentaje con respecto a la cantidad de estudiantes que cursa la educación Básica y Educación Media, se muestra en el gráfico de la Figura 9.6.



Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Departamento de Estudios y desarrollo

Figura 9.6: Porcentajes de participación en la matrícula por dependencia año 2010

c) Niveles de enseñanza que ofrecen

Aunque hemos ubicado la muestra en los centros que atienden enseñanza básica, existe una cierta variedad entre ellos ya que algunos se centran exclusivamente en esa parte del ciclo, otros ofrecen Básica y Media Completa y por ello conviene tener una referencia de cómo se estructura la muestra en este sentido. La información en detalle se ofrece en la Tabla 9.6 y luego en el gráfico de la Figura 9.7.

Tabla 9.6: Muestra según niveles de enseñanza que atienden los centros

Niveles de enseñanza	E. Básica	E. Básica y E. Media	E. Media	Totales
Municipales	101	8	0	109
Particulares Subvencionados	103	65	0	168

Particulares Pagados	8	34	0	42
Totales	212	107	0	319

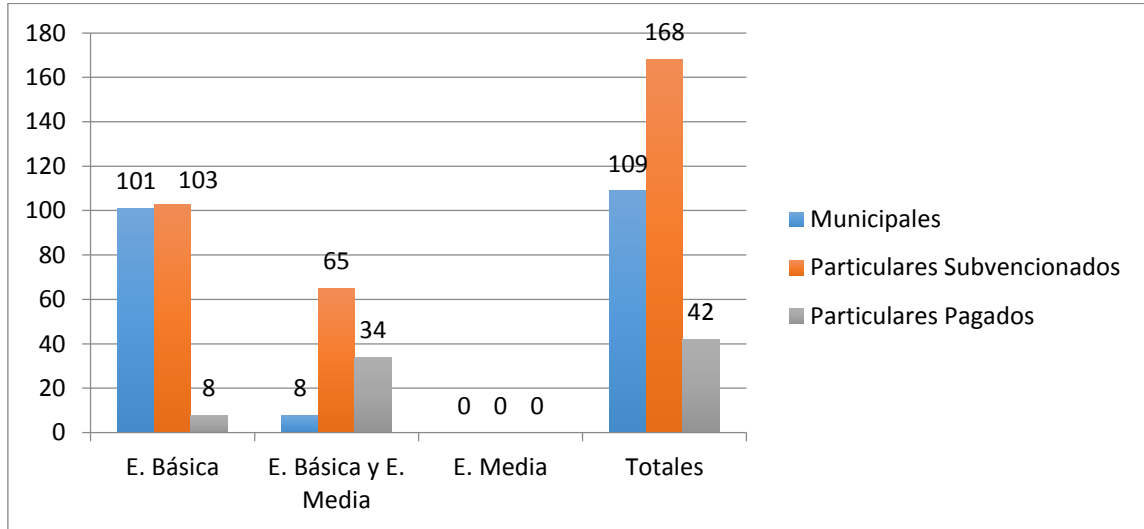


Figura 9.7: Muestra según número de centros por niveles de enseñanza que atienden

d) Tipo de enseñanza que ofrecen

Respecto de la distribución de la muestra, según el tipo de enseñanza (ver Tabla 9.7), es importante señalar que esta es una distinción que se plantea para el ciclo de enseñanza media, sin embargo, dado que existen centros que atienden a todos los ciclos, nos encontramos con un número no menor de establecimientos que ofrece enseñanza técnico profesional. En el caso de los centros municipales se hace la diferencia entre escuelas que sólo brindan enseñanza básica y por ello no hacen la distinción entre científico-humanista y técnico profesional, pero también cuentan con establecimientos técnico profesionales que se inician desde la enseñanza básica. En el caso de los centros particulares pagados, prácticamente no ofrecen la modalidad Técnico Profesional.

Tabla 9.7: Muestra según tipos de enseñanza que ofrecen los centros

Centros	Tipos de enseñanza			Totales
	Enseñanza	E. Técnico	E. Científica	

	Básica	Profesional	Humanista	
Municipales	100	5	4	109
Particulares Subvencionados	100	24	44	168
Particulares Pagados	7	0	35	42
Totales	207	29	83	319

En el gráfico de la Figura 9.8 se puede ver en porcentaje de manera más representativa, el tipo de enseñanza que ofrecen los establecimientos, se puede observar que un 65% de los colegios imparten la enseñanza básica.

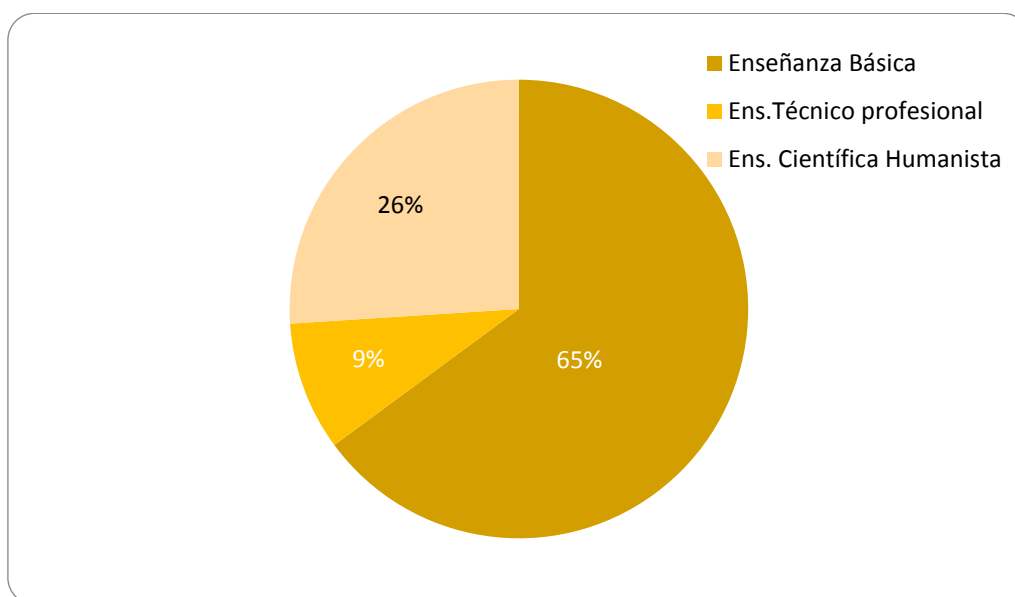


Figura 9.8: Muestra según tipos de enseñanza – Porcentajes de centros que ofrecen cada modalidad

e) Grupo socioeconómico clasificados por SIMCE

Para la entrega de los resultados de la prueba SIMCE, el Ministerio de Educación de Chile reconoce la existencia de factores que denomina “internos” y otros que señala como “externos”; ambos afectan de manera diversa los desempeños de los estudiantes en esta prueba. Se entiende que factores como la calidad del desempeño docente, la gestión escolar y el liderazgo entre ellos, son factores internos de la organización que podrían controlarse de alguna

forma para generar mejores resultados o al menos para explicar los que ya se tienen. Por otra parte, se asume la existencia de factores externos, tales como la condición socioeconómica de los estudiantes o el nivel educacional de sus padres, son factores que no dependen del centro y por lo tanto su acción no puede modificarlos en función de mejorar resultados. Pero, ¿cuál es la importancia de estas consideraciones?

“En consecuencia, para establecer que un establecimiento logra mejores desempeños que otro y poder afirmar que las diferencias de sus resultados en las pruebas SIMCE, se produce por lo que sucede “dentro” del establecimiento y no “fuera” de éste, es pertinente comparar establecimientos que atienden a estudiantes de similares características socioeconómicas. Con este fin, cada establecimiento es clasificado en alguno de los cinco grupos socioeconómicos elaborados por el SIMCE”. (Mineduc, 2010).

- Bajo : A
- Medio Bajo : B
- Medio : C
- Medio Alto : D
- Alto : E

Nota: tradicionalmente el propio SIMCE denominó a cada grupo con una letra (A a la E), en la actualidad no lo utiliza, sin embargo nosotros hemos mantenido esa nominación.

Las variables que se utilizan para llegar a estas categorías se elaboran a partir de la información complementaria que se recopila con un cuestionario, que deben llenar los padres de los estudiantes que rinden la prueba cada año y con un índice de vulnerabilidad que entrega otra entidad del Ministerio de Educación, que se denomina, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

De este modo cada centro conoce con claridad el grupo de referencia en el que se encuentra clasificado, se entrega la información de los promedios nacionales y por grupos de referencia, de manera que cada centro puede

contrastar su resultados con varias posibilidades, entre otras, respecto del tipo de estudiante que atiende, dado por esta clasificación.

A continuación presentamos la caracterización de la muestra en relación a esta clasificación por grupos de referencia; en primer lugar, en la Tabla 9.8, el número de establecimientos participantes por grupos socioeconómico y luego en el gráfico de la Figura 9.9, los porcentajes de participación según la clasificación SIMCE.

Tabla 9.8: Muestra según Clasificación SIMCE y dependencia

Grupos Socioeconómicos Según Clasificación SIMCE						
Dependencia	A	B	C	D	E	Totales
Municipales	13	55	33	8	0	109
Particulares Subvencionados	0	27	72	66	3	168
Particulares Pagados	0	0	0	0	42	42
Totales	13	82	105	74	45	319

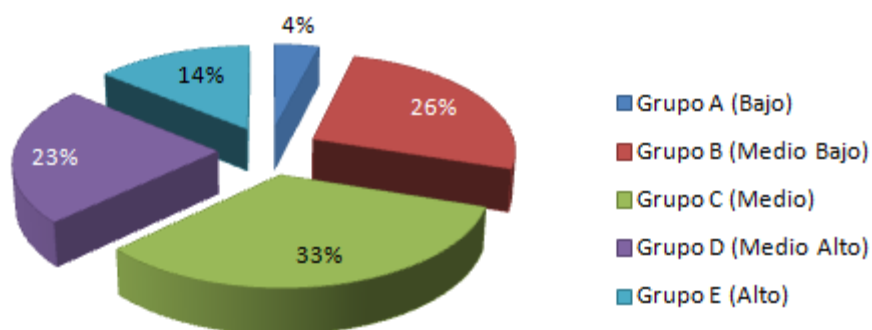


Figura 9.9: Muestra por grupos socioeconómico – Clasificación SIMCE 2010

9.2.2. En relación a los directores de centros

a) Edad de los directores

La edad de los directores se presenta a partir de su dependencia en el gráfico de la Figura 9.10, señalando que los promedios de estas en cada grupo es de:

- 54,5 años para los directores de centros Municipales
- 53,5 años para los directores de centros Particulares Subvencionados
- 53,1 años para los directores de centros Particulares Pagados.

El promedio de todos los directores considerado en la muestra es de 53,79 años.

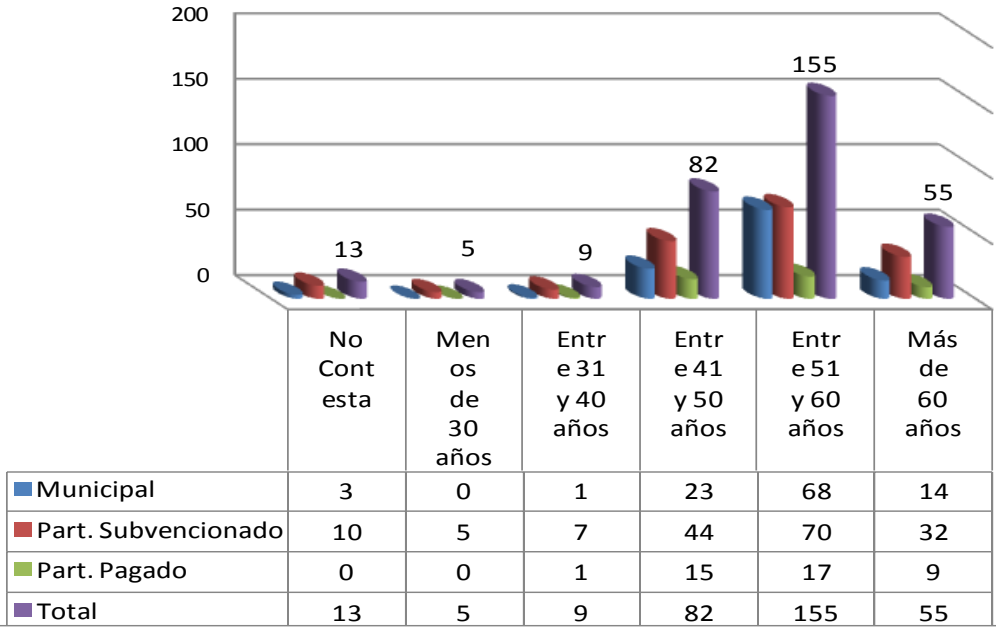


Figura 9.10: Edad de los directores - Dependencia

b) Género

Es importante tener algunos datos extras sobre la muestra que se extrajo, en esta ocasión se presenta la distribución por sexo y según dependencia, como se muestra en la Tabla 9.9.

Tabla 9.9: Género de los directores – Dependencia

Dependencia	Género	
	Femenino	Masculino
Municipales	61	48
Part. Subvencionados	89	79
Part. Pagados	22	20
Totales	147	172

En el siguiente gráfico de la Figura 9.11, muestra de manera más representativa la cantidad de mujeres y hombres con respecto al género de los directores, como se puede observar hay una mayor cantidad de mujeres, con un 54%.

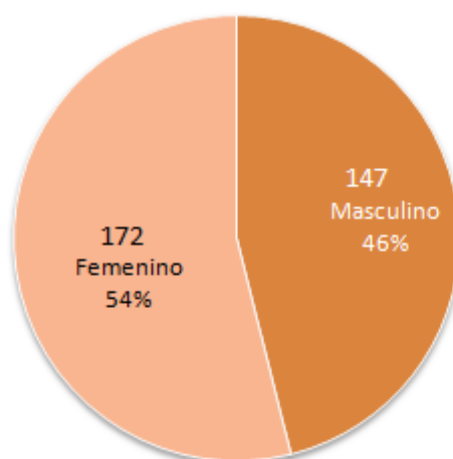


Figura 9.11: Directores según género – Número y porcentaje de cada género.

c) Estudios de pregrado, previos a ejercer como director

Se refiere a la formación base de las personas, previo al ejercicio del cargo de director.

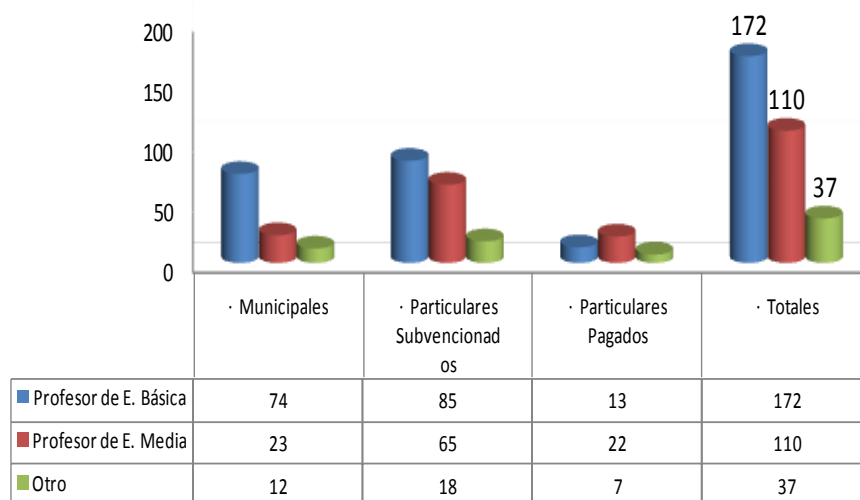


Figura 9.12: Directores según estudios de pre grado

Respecto del valor “otro”; toma perspectivas distintas para los directores de centros de básica, en general, ellos se reconocen como profesores “normalistas”, es decir que recibieron su formación en las escuelas normales, como profesores de E. Básica. Para el caso de directivos de enseñanza media, destaca la presencia de profesionales de otras disciplinas, especialmente en centros privados, entre ellos se encuentran, sociólogos, publicistas, psicólogos, etc.

d) Estudios de postgrado

Se propusieron algunas opciones cerradas en consideración a la diversidad de posibilidades que hoy se ofertan, dejando abierta la opción otros. En esta parte la mayoría de los que respondieron señalaron haber realizado cursos para directores del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas), del Ministerio de Educación y Diplomados en Gestión Escolar o Administración Educacional.

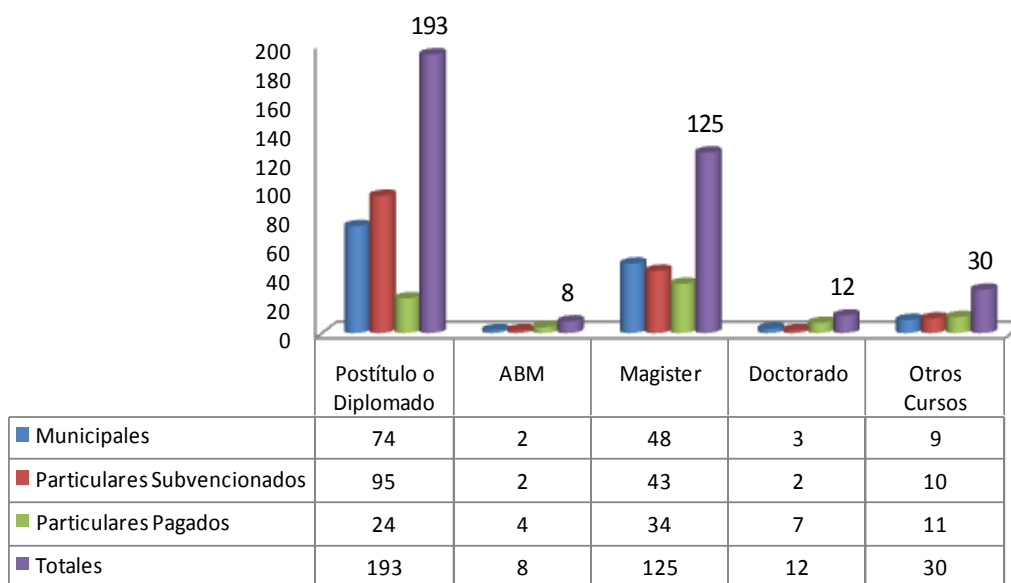


Figura 9.13: Directores según estudios de Postgrado

Además exponemos los porcentajes de realización de estudios de postgrado en relación al total de la muestra, es decir, de los 319 directores han desarrollado diversos tipos de estudios un porcentaje significativo de directores según se muestra en el gráfico de la Figura 9.14.

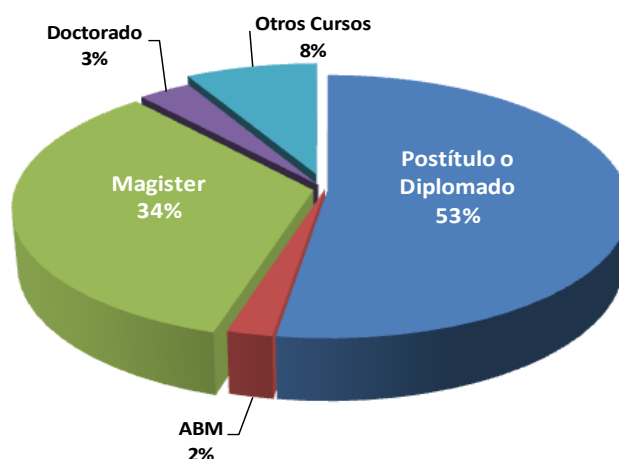


Figura 9.14: Porcentaje de directores que han desarrollado diversos estudios de postgrado.

e) Años de experiencia del director como docente

La pregunta en este caso fue muy explícita, se trataba de los años antes de asumir el cargo de director. Los resultados se muestran en el gráfico de la Figura 9.15.

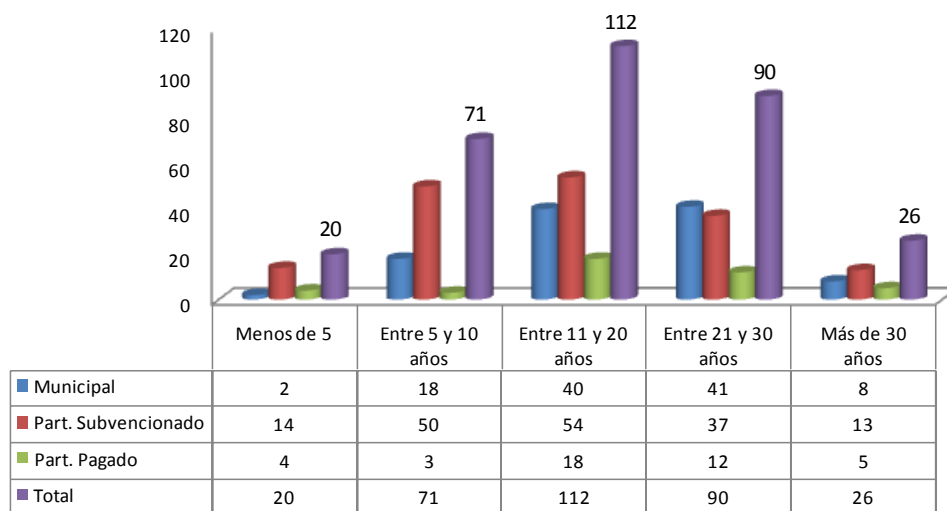


Figura 9.15: Años de experiencia como docentes, previos a asumir el cargo de director.

El promedio de años de experiencia docente previo a asumir como director, en cada dependencia es:

- 20,16 años para los directores de centros municipales
- 16,07 años para los directores de centros particulares subvencionados
- 19,95 años para los directores de centros particulares pagados.

f) Años de ejercicio como directivo en general

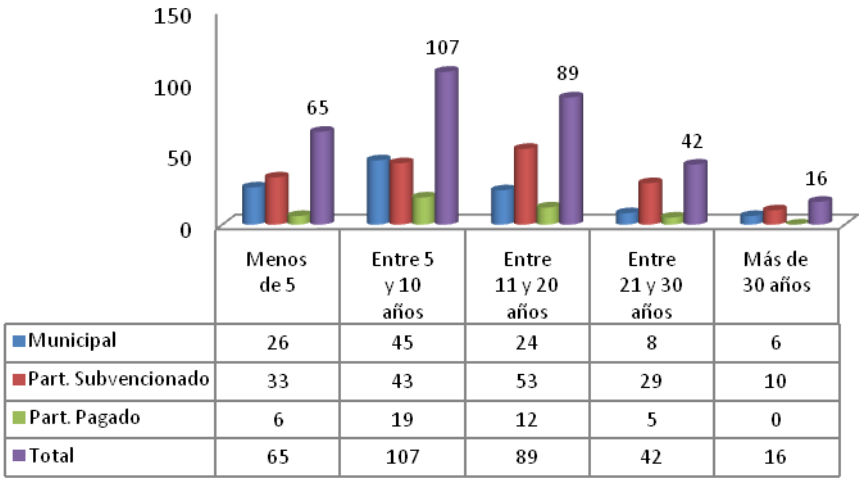


Figura 9.16: Años de experiencia como director, en general

El promedio de años de experiencia como director del conjunto de la muestra alcanza a los 12,3 años, en cada dependencia es de:

- 10,3 años para los directores de centros Municipales
- 13,9 años para los directores de centros Particulares Subvencionados
- 11,2 años para los directores de centros Particulares Pagados

g) Años de ejercicio en el actual centro

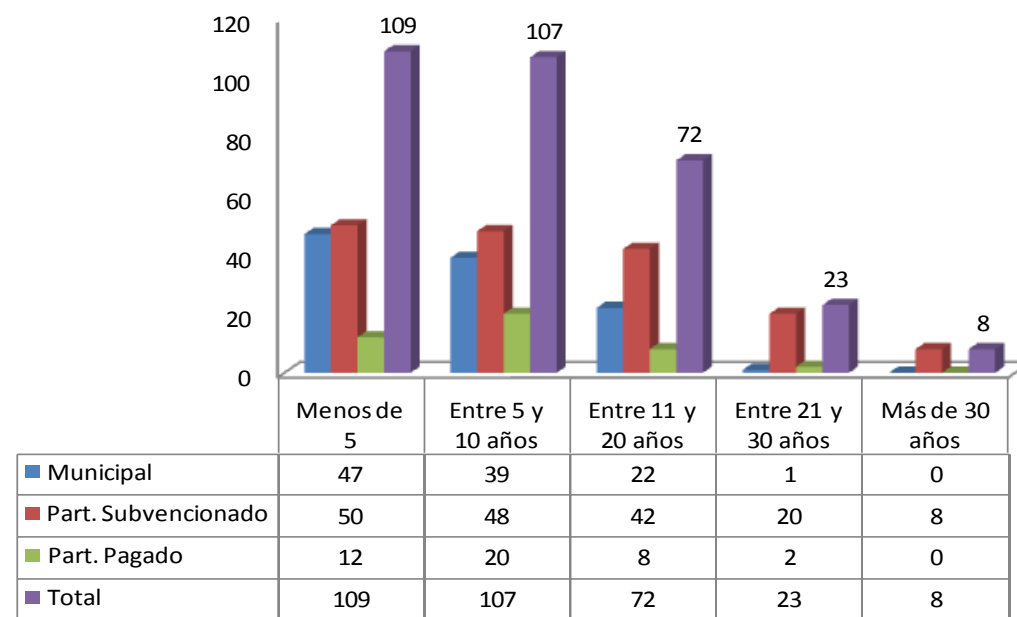


Figura 9.17: Años de ejercicio del director en el actual centro.

El promedio de años como directores de sus actuales centros, alcanza a los 9,4 años y en cada dependencia es de:

- 6,5 años para los directores de centros municipales
- 11,5 años para los directores de centros particulares subvencionados
- 8,2 años para los directores de centros particulares pagados

h) Forma de acceso al cargo

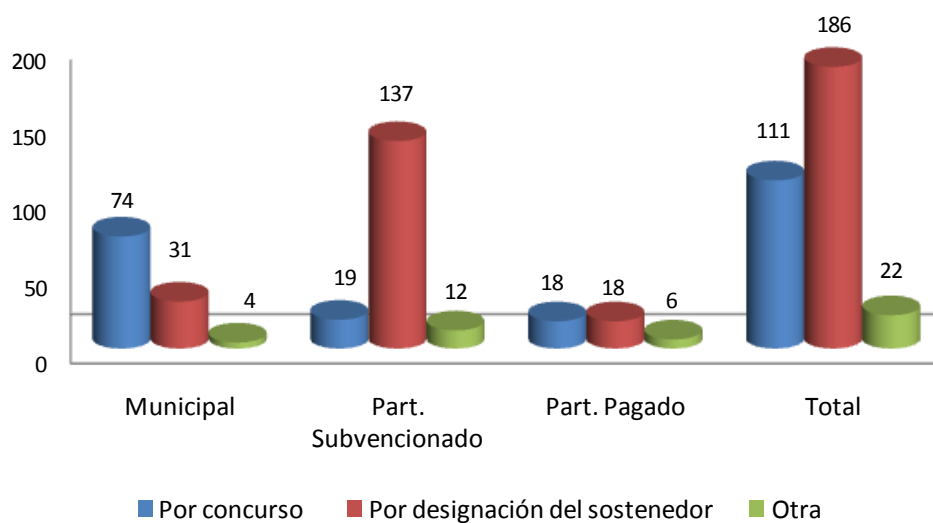


Figura 9.18: Forma de acceso al cargo de director

Para el caso de la opción “otra” (formas de acceder al cargo) la mayoría de los directores señala que ha sido por selección interna, o procesos que ellos hicieron notar como diferentes pero que se asemejan a concursos.

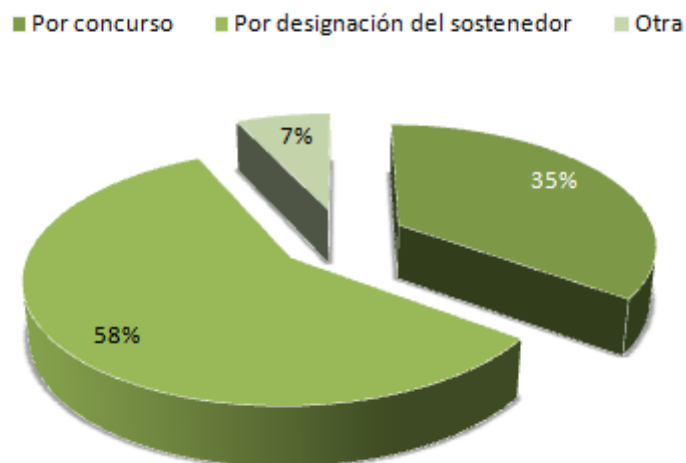


Figura 9.19: Formas de acceder al cargo de director en porcentajes por modalidad.

9.2.3. En relación a los docentes

A continuación desarrollamos la caracterización de la muestra de los docentes, recordando que el objetivo en este caso no es el conocimiento detallado de la realidad de los docentes, sino más bien sus percepciones respecto del

liderazgo del director de su centro, sin embargo, se mencionaran algunos detalles que pueden ser eventualmente utiles y destacables.

a) Edad de los docentes

Como deducciones extras que pueden ser de utilidad para estudios posteriores, podemos observar que los docentes de entre 31 y 40 años principalmente trabajan en establecimientos particulares pagados y las personas de más edad entre 51 y 60 años trabajan en colegio municipales.

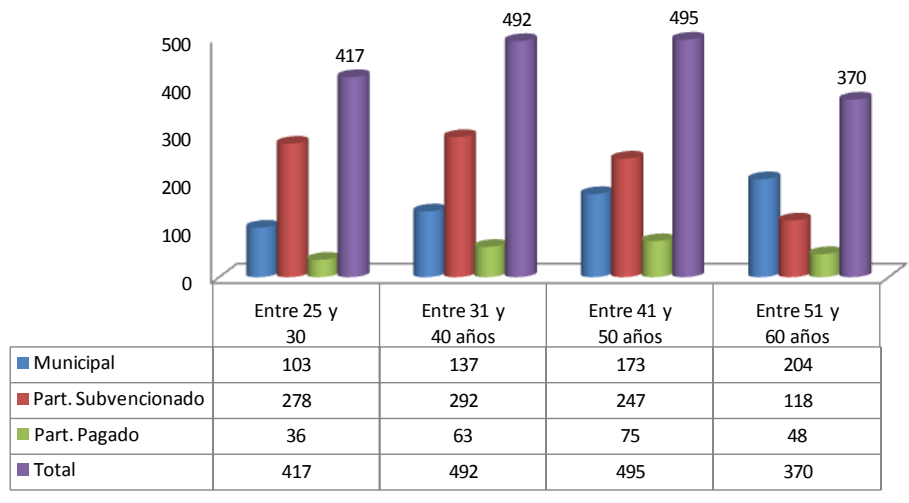


Figura 9.20: Edad de los docentes

b) Género

La mayoría de los docentes son mujeres independientes del tipo de establecimiento, podría estudiarse este patrón eventualmente. Con el gráfico de la Figura 9.21 podemos ver con notoriedad la conclusión antes mencionada.

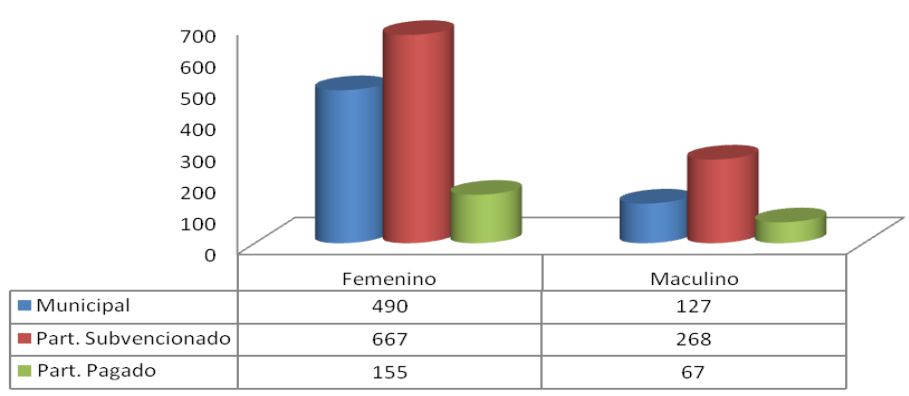


Figura 9.21: Género de los docentes

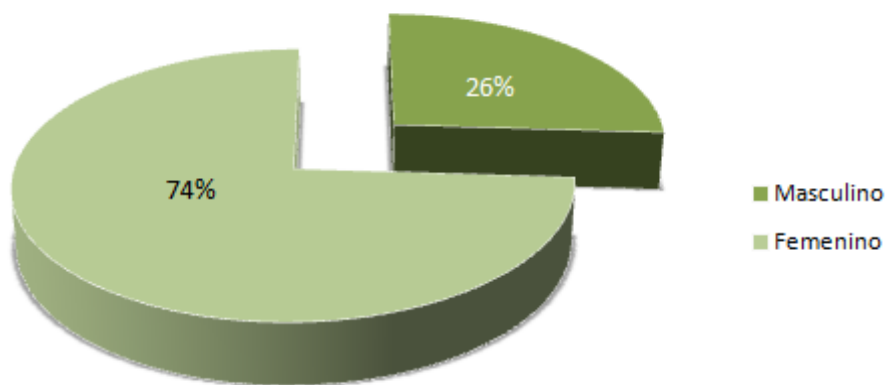


Figura 9.22: Distribución de género en porcentajes

c) Estudios de postgrado

En el siguiente gráfico de la Figura 9.23 se muestra que la mayoría de los docentes que imparten clases en los colegios particulares subvencionados (276) y municipales (239) han hecho un postítulo o diplomado.

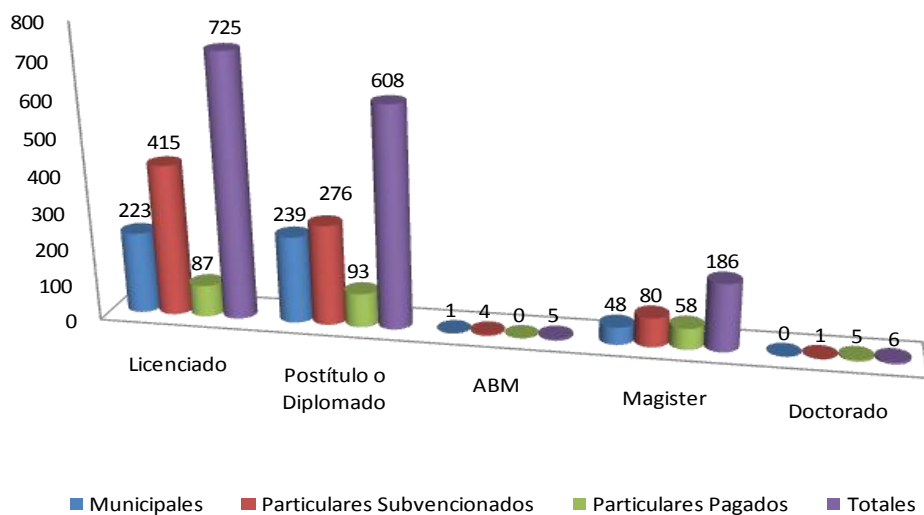


Figura 9.23: Estudios de postgrado realizados por los docentes

d) Años de experiencia como docente (en general)

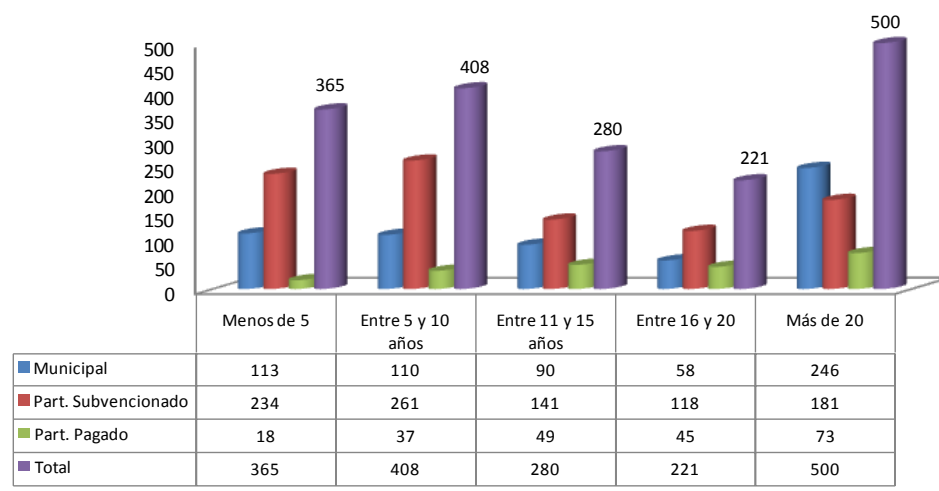


Figura 9.24: Años de experiencia general de los docentes

e) Años de permanencia en el actual centro

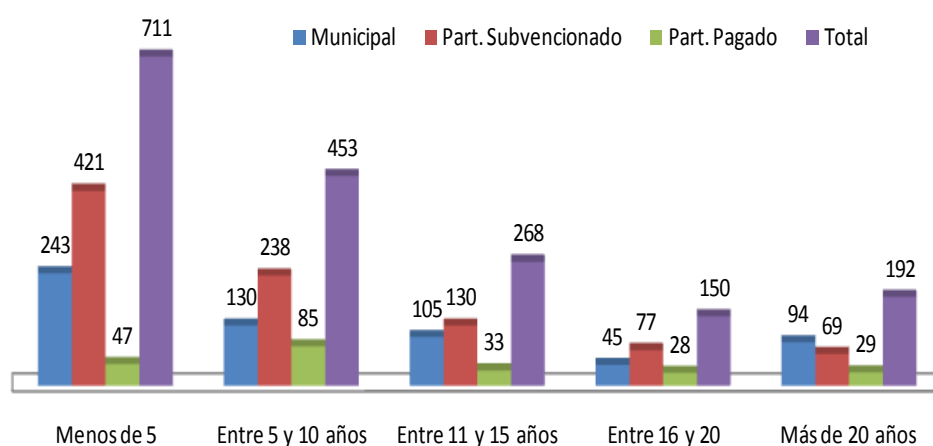


Figura 9.25: Años de permanencia en el centro actual

f) Forma de acceso al cargo

El acceso al cargo para los docentes no tiene mayor diferencia entre las dependencias, ni en el motivo con que se designa su cargo.

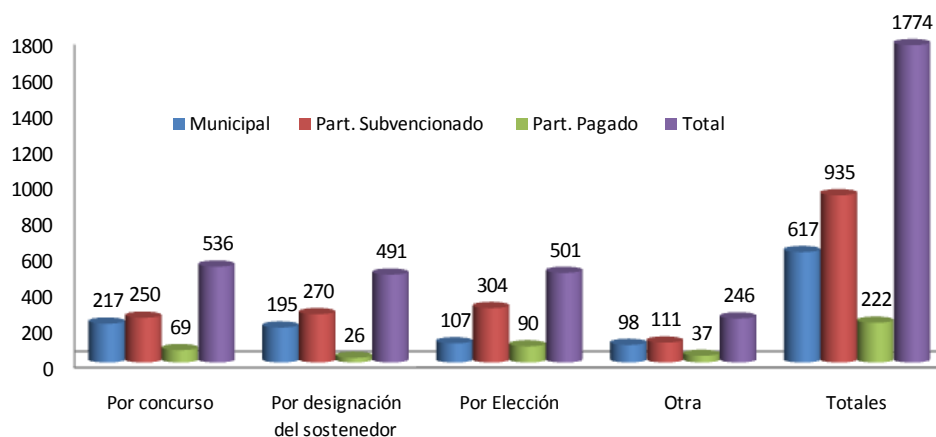


Figura 9.26: Forma de acceso al cargo docente en este centro

9.2.4. En relación a los logros que obtienen los centros en la prueba nacional SIMCE – Lenguaje y Matemáticas

En las secciones precedentes se ha hecho referencia respecto de la clasificación de los centros, a partir de la población que atienden, su ubicación en la región estudiada y el ordenamiento en grupos sociales que es utilizado por la prueba SIMCE (ver Tabla 9.8), prueba estandarizada de nivel nacional que ordena a la población en grupos sociales, a fin de establecer comparaciones entre grupos homogéneos, de acuerdo a ciertas variables sociales y económicas.

A partir de los resultados en esta prueba y de la estructura de clasificación que esta ella genera, se presentarán a continuación los centros que componen la muestra de este estudio, en sus resultados para el nivel en que ella se aplica de manera más regular: 4° año de primaria.

La prueba se aplica de manera “censal”, todos los años, y, dada la opción de nuestro trabajo, tomaremos los resultados obtenidos en tres periodos consecutivos, 2010, 2011 y 2012, es decir desde el periodo en que se tomaron los datos para establecer la muestra y hasta la finalización del trabajo de campo. Los datos de los logros que los centros obtienen se concentran en las áreas de Lenguaje y Matemática, por ser las que se evalúan de manera más permanente y las de mayor comparación internacional.

a) Evolución de los puntajes de la prueba SIMCE: nivel nacional, regional y muestra seleccionada.

El promedio nacional para el periodo señalado, en los sectores de lenguaje y matemáticas ha evolucionado con una fluctuación a la baja en lenguaje y una leve alza en matemáticas; tal como se muestra en la Figura 9.27.

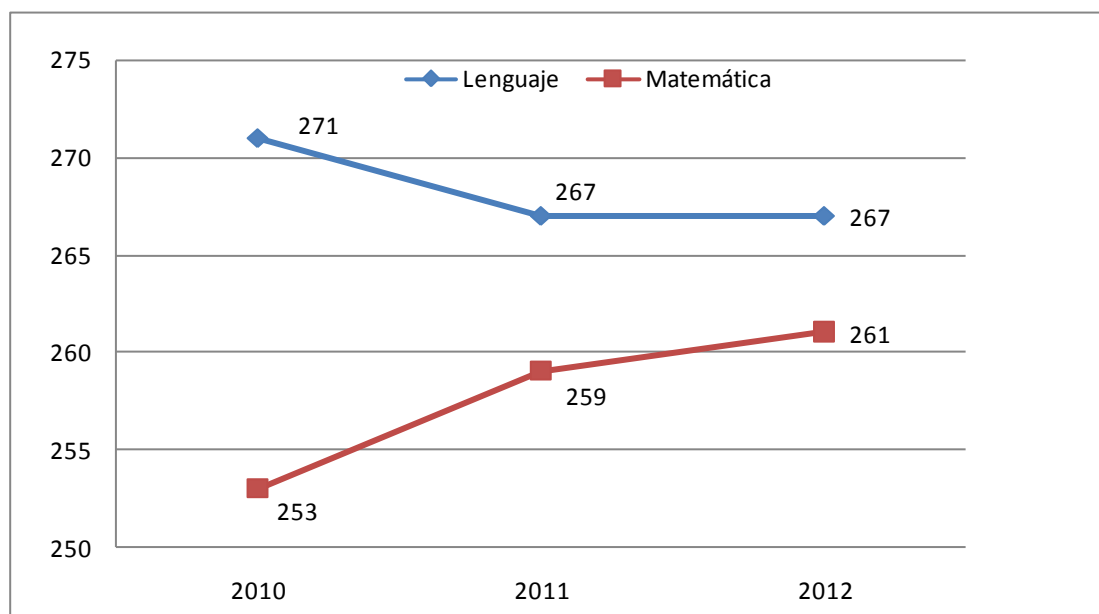


Figura 9.27: Evolución resultados SIMCE 4º año de primaria - Lenguaje y Matemáticas, años 2010 a 2012 – Promedios nivel nacional.

La muestra seleccionada presenta promedios sobre la media nacional de cada año, en ambos sectores, y su tendencia en lenguaje y matemática es fluctuante con mejoras y bajas alternadas.

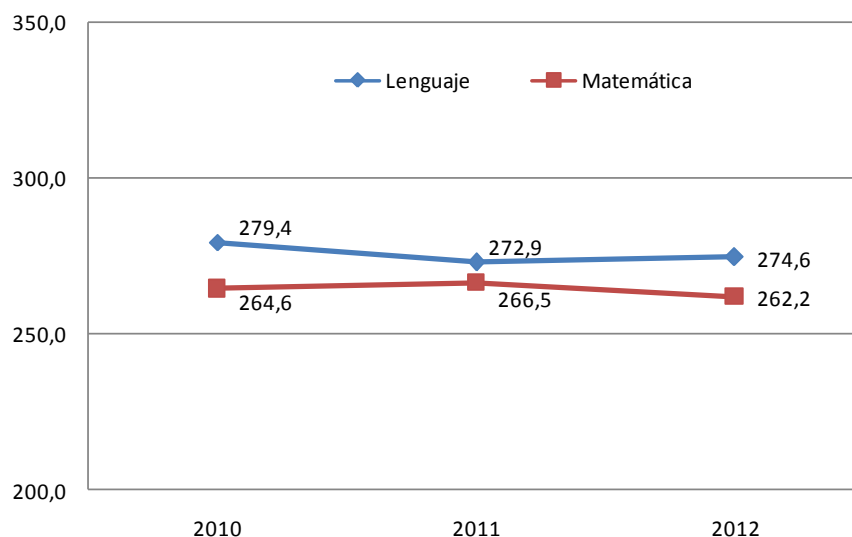


Figura 9.28: Evolución resultados SIMCE 4° año de primaria - Lenguaje y Matemáticas, años 2010 a 2012 – Promedios muestra seleccionada

Importante resulta tener en cuenta los promedios de la Región Metropolitana, de donde se ha tomado la muestra. En todas estas perspectivas se mantiene la tendencia de fluctuaciones, de leves mejoría y luego bajas entre las mediciones que se observan.

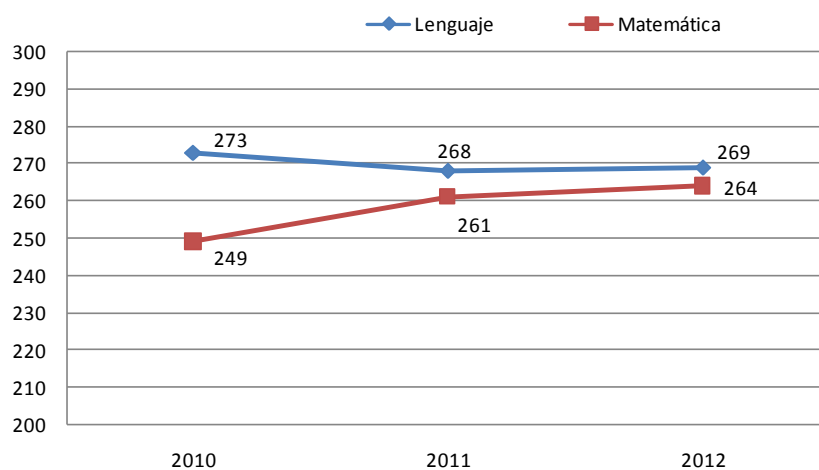


Figura 9.29: Evolución resultados SIMCE 4° año de primaria - Lenguaje y Matemáticas, años 2010 a 2012 – Promedios Región Metropolitana

b) Evolución del puntaje SIMCE según dependencia.

Los resultados de los centros que componen esta muestra manifiestan la misma tendencia que el universo de la población ya que se encuentran segmentados según la dependencia.

El servicio educativo en Chile es provisto por tres actores diferentes y se ordenan de la siguiente manera en relación al porcentaje de la población escolar que cubren:

- a) Particular pagado, con un 7 % de cobertura – Ha sido tradicional desde los orígenes del sistema escolar, con un aporte importante de colegios Católicos.
- b) Municipales subvencionados: Se trata del sistema público (estatal). A partir de 1981 los establecimientos escolares fueron derivados desde la administración central del estado a los municipios y a ellos se les entrega una subvención por estudiante, controlada su asistencia. Cubren en la actualidad un 40 % de la población.
- c) Particular Subvencionado, que surge fundamentalmente a partir de la reforma de 1980. Se trata de privados que reciben una subvención del estado asociada a la matrícula de estudiantes y al control de su asistencia diaria a la escuela. Actualmente cubre un 53 % de la población escolar total.

Si observamos los datos, podemos apreciar que los estudiantes que asisten a escuelas privadas obtienen, en promedio, los resultados más altos, tanto en lenguaje como en matemáticas y ello es persistente en el transcurso de las distintas mediciones, como se advierte en la Figura 9.30. Luego les siguen los estudiantes del sistema particular subvencionado y finalmente los que asisten a escuelas de dependencia municipal.

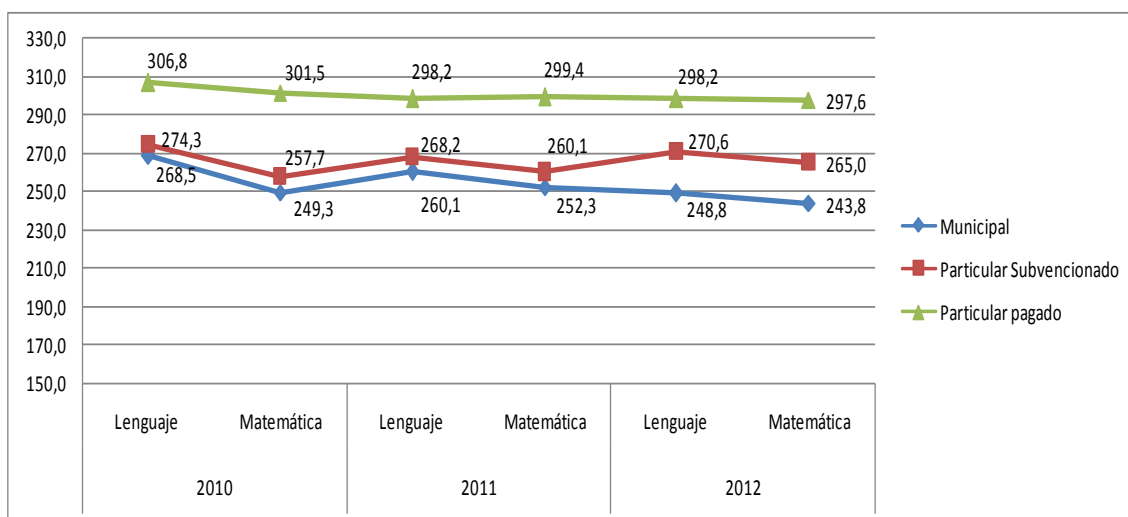


Figura 9.30: Evolución resultados SIMCE 4º año de primaria - Lengua y Matemáticas, años 2010 a 2012.

La explicación en la tendencia de estos resultados no está necesariamente en las diferentes calidades de oferta que existe ya que si ponemos atención a la siguiente clasificación podremos advertir que la segmentación de los logros escolares, medidos por esta prueba, presenta una correlación muy estrecha con el origen social de los estudiantes.

c) Evolución del puntaje SIMCE según la clasificación socio económica de la escuela

Consistente con toda la argumentación que se ha ofrecido en la primera parte de este estudio, no se puede dejar de reconocer que los rendimientos de los estudiantes en el tipo de prueba que estamos considerando, se encuentran altamente afectados por factores diversos (calidad del docente, materiales escolares, infraestructura, tiempo de escolarización, etc.) pero entre ellos el “origen” o “contexto” social y económico al que pertenece cada estudiante y su familia resulta de vital importancia. Esta variable ha sido trabajada por el Ministerio de Educación de Chile y la unidad que ha tenido a su cargo la elaboración, aplicación y análisis de los resultados de las pruebas SIMCE

Es por esto que para el análisis de los resultados SIMCE, los establecimientos han sido clasificados en cinco grupos socioeconómicos: Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto y Alto. Las variables utilizadas para dicha clasificación son el

nivel educacional de los padres (expresado en años de estudio), el ingreso mensual del hogar reportado por los padres y apoderados de los estudiantes a través de los cuestionarios que se envían a los hogares de los estudiantes que rinden la prueba, y el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE), calculado por JUNAEB¹⁰ (Mineduc, 2010; 2011 y 2012).

Tabla 9.10: Clasificación socioeconómica de los establecimientos de 4° básico, 2010

Grupo socioeconómico	Años de escolaridad		Ingresos del Hogar	Índice de vulnerabilidad del establecimiento (IVE - SINAE)
	Madre	Padre		
Bajo	Menos de 9	Menos de 9	\$ 0 a 160.000	80,01 % y más
Medio bajo	9 a 10	9 a 10	160.001 a 245.000	55,01% y 80 %
Medio	11 a 12	11 a 12	245.001 a 450.000	28,51 % y 55 %
Medio alto	13 a 15	13 a 15	450.001 a 1.100.000	5,01% y 28,5 %
Alto	Más de 15	Más de 15	Más de 1.100.000	0 % y 5 %

Fuente: Informe Nacional de Resultados SIMCE 2010. (Mineduc, 2011:24)

Los resultados del periodo que hemos referido, a nivel nacional pero diferenciados por grupo socio económico en el que se clasifica a los centros escolares manifiesta una clara segmentación de los resultados y un alto impacto de este factor. Así se puede apreciar en la Figura 9.31. Invariablemente, en cada uno de los tres periodos observados se reproduce la misma segmentación, en donde los centros del grupo socioeconómico “E” o “Alto”, cuyas familias tienen además los ingresos económicos más altos, la mayor cantidad de años de escolaridad (tanto del padre como de la madre) y los menores índices de vulnerabilidad, como se había expuesto en la Tabla 9.10. son los que obtienen también los resultados más altos en todas las pruebas.

¹⁰ JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Organismo del Ministerio de Educación de Chile, encargado de entregar ayudas a los estudiantes más vulnerables, a fin de asegurar su permanencia en el sistema escolar y garantizar su derecho a la educación.

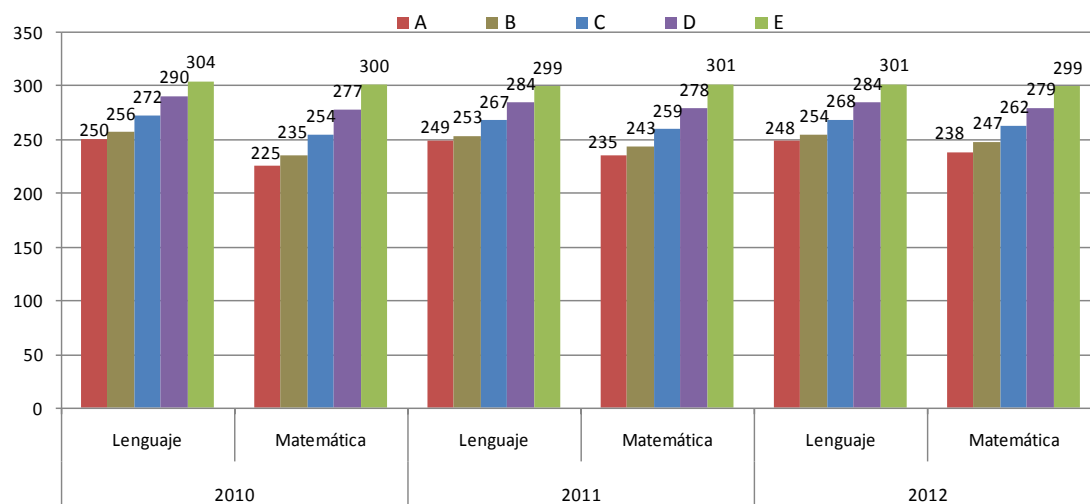


Figura 9.31: Resultados SIMCE 4° año de primaria - Lenguaje y Matemáticas, años 2010 a 2012 – Por grupo socioeconómico – Promedios nacionales

La muestra seleccionada, es decir, los centros escolares de la región metropolitana presentan el mismo comportamiento en cuanto a la segmentación de los resultados. Los Centros clasificados en niveles socioeconómicos “bajos” (A), o “medio bajos” (B), son los que invariablemente obtienen los resultados más deficitarios tanto en lenguaje como en matemáticas, de manera persistente; tal como se muestra en la Figura 9.32.

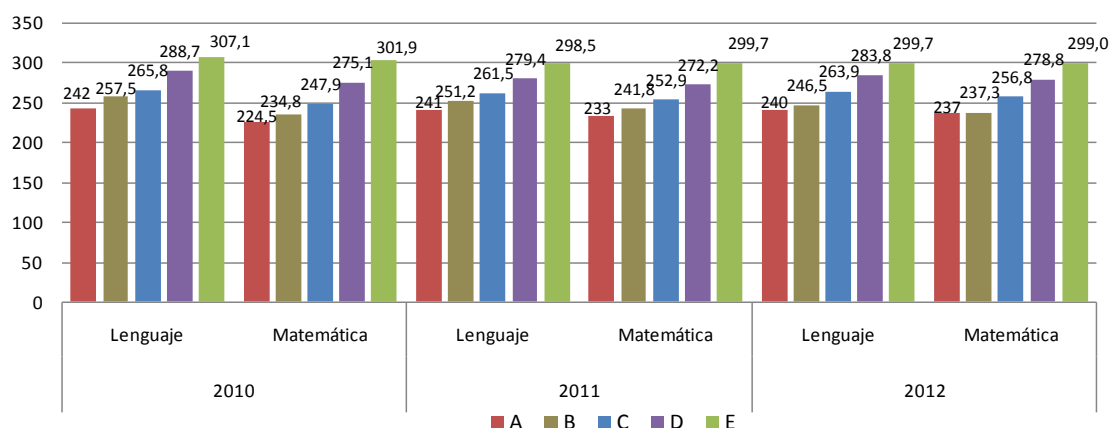


Figura 9.32: Resultados SIMCE 4° año de primaria - Lenguaje y Matemáticas, años 2010 a 2012 – Por grupo socioeconómico – Muestra seleccionada

Finalmente y para demostrar otra de las dificultades que se produce en el sistema escolar chileno, ofrecemos los resultados, en un cruce entre la calcificación socio económica y la dependencia o tipo de provisión del servicio educativo. En la figura Figura 9.33 se puede apreciar que la oferta “Particular Pagada” llega obviamente sólo al sector socioeconómico más alto y que, por el contrario, es la oferta “Municipal” la única que cubre el grupo social más bajo. Con ello, la segmentación de los resultados está prácticamente “pre determinada” y ello sin atender a las diferencias de recursos que unos y otros reciben para realizar su labor.

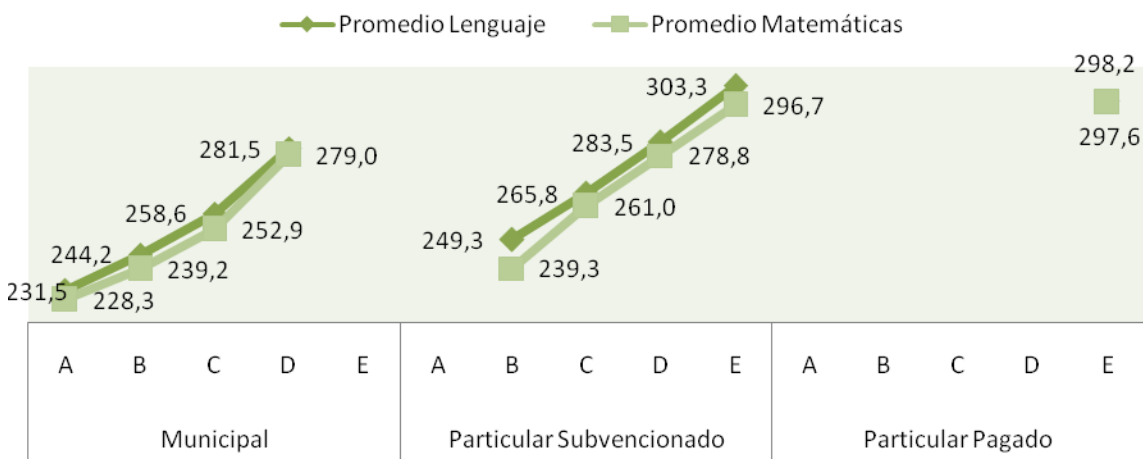


Figura 9.33: Promedios SIMCE 4° año de primaria - Lenguaje y Matemáticas, por grupo socioeconómico y dependencia.

Finalizamos esta caracterización del universo y muestra del estudio, cuyo fin es mostrar con la mayor claridad posible su composición a fin de entender también la importancia de trabajo investigativo en este ámbito y en especial la propuesta de modelos que puedan permitir el avance en una educación con mayor efecto en mejores resultados de los estudiantes y también en una mejor distribución social de su calidad.

9.3. Análisis Diferenciales

NOTA: Para una mayor profundización de los análisis diferenciales, se presenta en el Anexo 5, algunos análisis complementarios que permiten observar los tamaños de efecto en los casos que corresponde.

Junto con la evaluación del modelo causal que se propone, contamos con la evaluación que hacen los actores respecto del tipo de liderazgo que se genera en cada centro a partir de los perfiles que el cuestionario entrega. El instrumento incorpora algunas escalas adicionales que buscan recoger, primero, el grado de satisfacción de los actores con su institución, luego la disponibilidad para realizar un “esfuerzo extra”, motivados por su director, el grado de “participación” y finalmente la “autopercepción de eficacia”. Este conjunto de subdimensiones se encuentran agrupadas en la dimensión, “consecuencias organizacionales”.

En esta sección daremos cuenta, de manera general, de los resultados que los datos arrojan y que perfilan el tipo de liderazgo más acentuado, en general, y según las diferentes variables de clasificación que se han utilizado para el estudio.

9.3.1. El liderazgo de Rango Total

Tal como se describió en el primera parte de este trabajo, el instrumento utilizado corresponde a un cuestionario de B. Bass, que incorpora lo que este denomina el “continuo de liderazgo”, que venía trabajando junto a Burns ya desde largo tiempo (Bass y Burns, 1978), es decir, no sólo una dimensión de las aproximaciones a las que se ha recurrido frecuentemente (la más tradicional de ellas es la que recoge los estilos: democrático, autocrático y Laizzes - Faire).

❖ LRT según sexo

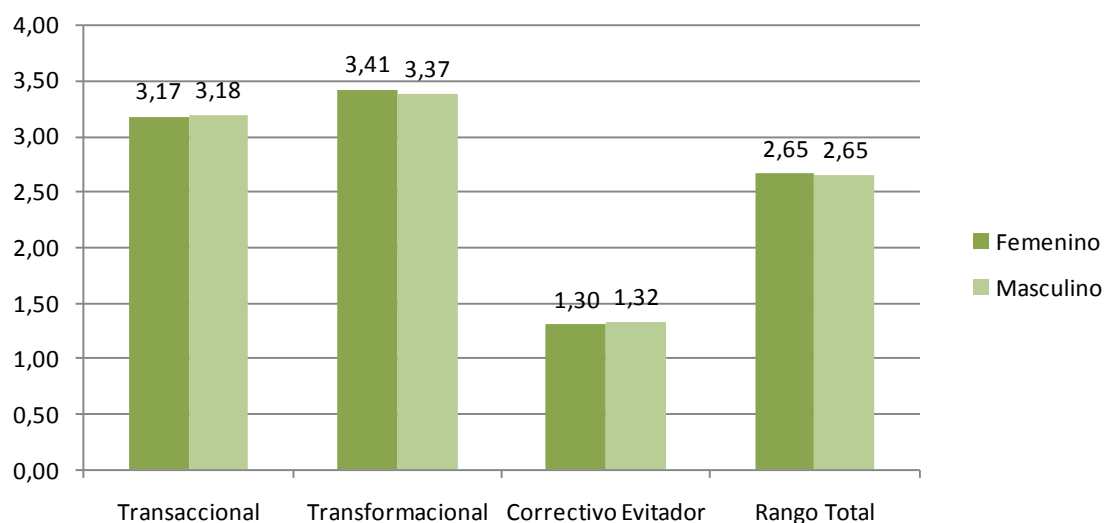


Figura 9.34: Evaluación de liderazgo de rango total y dimensiones que lo componen – según género

Tabla 9.11: Descriptivos de los liderazgos de rango total y dimensiones que lo componen, según variables de clasificación - Sexo

		N	Media	Desviación típica
Liderazgo de rango total	Femenino	1485	2,6535	,37760
	Masculino	609	2,6463	,36502
	Total	2094	2,6514	,37391
Liderazgo correctivo evitador	Femenino	1485	1,2971	,56987
	Masculino	609	1,3225	,54275
	Total	2094	1,3045	,56211
Liderazgo transformacional	Femenino	1485	3,4134	,61022
	Masculino	609	3,3734	,58363
	Total	2094	3,4017	,60274
Liderazgo transaccional	Femenino	1485	3,1685	,73081
	Masculino	609	3,1780	,67863
	Total	2094	3,1713	,71588

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente Sexo existen solo dos grupos para la comparación de medias, y contrastes posteriores, ver Tabla 9.12.

Tabla 9.12: Prueba t Student. Escala de Liderazgo, según sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
LIDERAZGO DE RANGO TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	,243	,622	,401	2092	,689	,00721	,01800
	No se han asumido varianzas iguales			,406	1166,696	,684	,00721	,01774
LIDERAZGO CORRECTIVO EVITADOR	Se han asumido varianzas iguales	1,207	,272	-,941	2092	,347	-,02544	,02705
	No se han asumido varianzas iguales			-,960	1182,982	,337	-,02544	,02650
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Se han asumido varianzas iguales	,851	,356	1,380	2092	,168	,04003	,02900
	No se han asumido varianzas iguales			1,406	1178,326	,160	,04003	,02846
LIDERAZGO TRANSACCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	2,745	,098	-,274	2092	,784	-,00944	,03446
	No se han asumido varianzas iguales			-,283	1211,557	,778	-,00944	,03340

No hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias en los factores liderazgo de rango total, liderazgo correctivo evitador, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional en función del sexo.

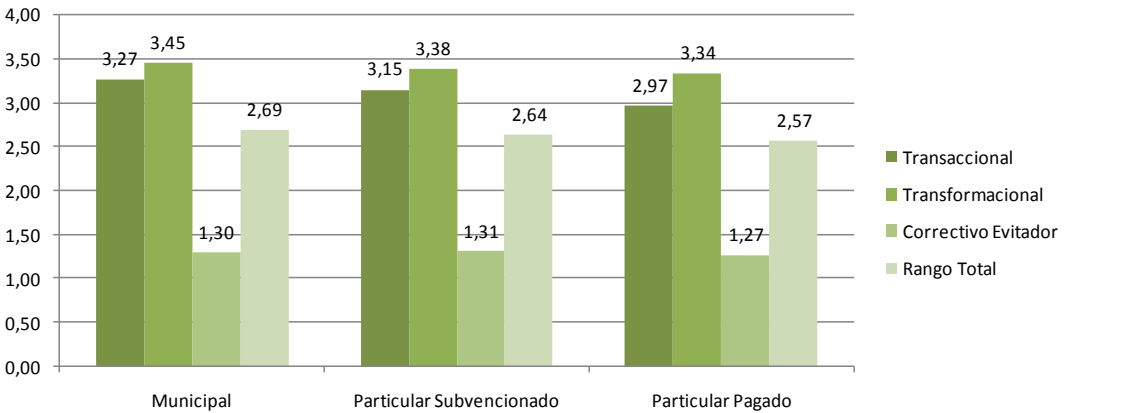


Figura 9.35: Evaluación de liderazgo de rango total y dimensiones que lo componen – según dependencia

Se ha aplicado Anova de un factor, debido a que en la variable independiente Dependencia existen más de dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.13: Anova de un factor para liderazgo con variable independiente - Dependencia

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo de rango total	Inter-grupos	3,306	2	1,653	11,948	,000
	Intra-grupos	289,318	2091	,138		
	Total	292,624	2093			
Liderazgo correctivo evitador	Inter-grupos	,370	2	,185	,586	,557
	Intra-grupos	660,949	2091	,316		
	Total	661,319	2093			
Liderazgo transformacional	Inter-grupos	3,366	2	1,683	4,648	,010
	Intra-grupos	757,020	2091	,362		
	Total	760,385	2093			
Liderazgo transaccional	Inter-grupos	18,535	2	9,268	18,384	,000
	Intra-grupos	1054,092	2091	,504		
	Total	1072,628	2093			

Existen diferencias significativas en las medias en el liderazgo de rango total, en el transformacional y en el transaccional en función de la dependencia, no así en el correctivo evitador.

A continuación se realizan los contrastes posteriores con la prueba de Scheffé para cada uno de los estilos de liderazgo que han resultado con diferencias significativas.

Tabla 9.14: Contrastes posteriores Liderazgo - Dependencia

Variable dependiente	(I) Dependencia	(J) Dependencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
LIDERAZGO RANGO TOTAL	Municipal	Particular	,05167 [*]	,01777	,015 [*]
		Subvencionado			
		Particular Pagado	,12737 [*]	,02673	,000 ^{**}
	Particular	Municipal	-,05167 [*]	,01777	,015 [*]
		Subvencionado	,07570 [*]	,02549	,012 [*]
		Particular Pagado	-,12737 [*]	,02673	,000 ^{**}
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Municipal	Particular	,06899	,02874	,056
		Subvencionado			
		Particular Pagado	,11607 [*]	,04324	,027 [*]
	Particular	Municipal	-,06899	,02874	,056
		Subvencionado	,04708	,04123	,521
		Particular Pagado	-,11607 [*]	,04324	,027 [*]
LIDERAZGO TRANSACCIONAL	Municipal	Particular	,11731 [*]	,03392	,003 ^{**}
		Subvencionado			
		Particular Pagado	,30352 [*]	,05102	,000 ^{**}
	Particular	Municipal	-,11731 [*]	,03392	,003 ^{**}
		Subvencionado	,18621 [*]	,04865	,001 ^{**}
		Particular Pagado	-,30352 [*]	,05102	,000 ^{**}
		Particular	-,18621 [*]	,04865	,001
		Subvencionado			

*Diferencia significativa al 0'05

**Diferencia significativa al 0'01

Existe diferencia significativa en las medias del LRT, respecto del PS (al 0,05) y del Part. Pagado (al 0,01), en función de la dependencia Municipal.

Existe diferencia significativa en las medias del LRT, respecto del particular pagado (0,05) de la dependencia Part.subvencionado.

Para el Liderazgo Transformacional existen diferencias de medias significativas entre todas las dependencias, respecto del Municipal. En los dos casos esa diferencia es al 0,05.

No existe dif. De medias en el liderazgo Transaccional, según la dependencia particular subvencionada respecto de la particular pagada.

En el Liderazgo Transaccional, existe diferencia de medias significativas en entre todas las dependencias, y son al 0,01

❖ LRT según cargo

Tabla 9.15: Descriptivos de los liderazgos de rango total y dimensiones que lo componen, según variables de clasificación - Cargo

		N	Media	Desviación típica
Liderazgo de rango total	Director	319	2,7288	,22815
	Docente	1775	2,6375	,39288
	Total	2094	2,6514	,37391
Liderazgo correctivo evitador	Director	319	1,1157	,46562
	Docente	1775	1,3384	,57128
	Total	2094	1,3045	,56211
Liderazgo transformacional	Director	319	3,5570	,30473
	Docente	1775	3,3738	,63786
	Total	2094	3,4017	,60274
Liderazgo transaccional	Director	319	3,4918	,37471
	Docente	1775	3,1137	,74678
	Total	2094	3,1713	,71588

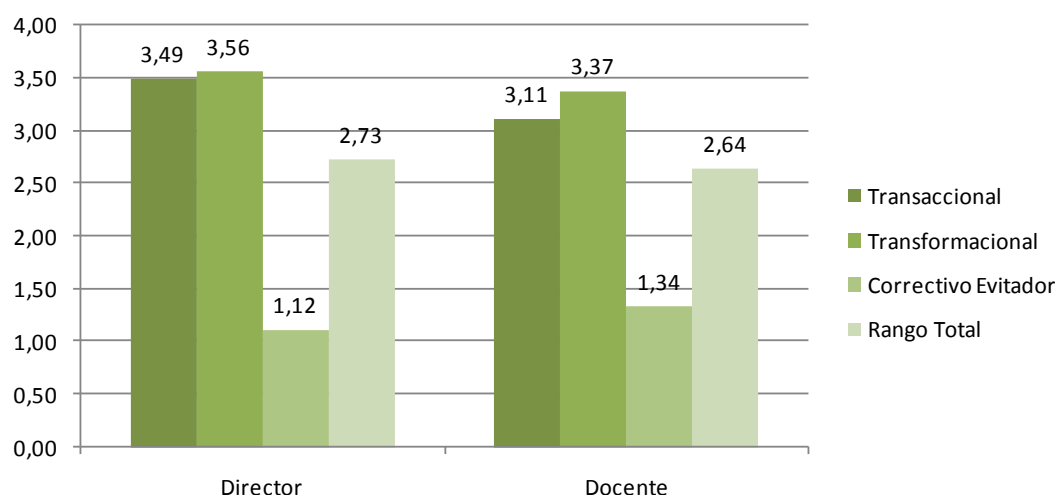


Figura 9.36: Evaluación de liderazgos de rango total y dimensiones que lo componen – según perfil profesional

La comparación se realiza mediante la aplicación de media t de student, debido a que en la variable independiente cargo existen solo dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.16: Prueba t para liderazgos con variable independiente cargo

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
LIDERAZGO DE RANGO TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	61,974	,000	4,026	2092	,000	,09121	,02266	,04678	,13564
	No se han asumido varianzas iguales			5,767	711,074	,000	,09121	,01582	,06016	,12226
LIDERAZGO CORRECTIVO EVITADOR	Se han asumido varianzas iguales	20,302	,000	-6,580	2092	,000	-,22268	,03384	-,28905	-,15631
	No se han asumido varianzas iguales			-7,578	506,690	,000	-,22268	,02939	-,28041	-,16495
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Se han asumido varianzas iguales	127,877	,000	5,026	2092	,000	,18318	,03644	,11171	,25465
	No se han asumido varianzas iguales			8,030	914,360	,000	,18318	,02281	,13841	,22794
LIDERAZGO TRANSACCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	116,747	,000	8,844	2092	,000	,37811	,04275	,29427	,46195
	No se han asumido varianzas iguales			13,767	855,837	,000	,37811	,02747	,32420	,43202

Existen diferencias significativas entre las medias en los factores liderazgo de rango total, liderazgo correctivo evitador, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional, en función del cargo. Esto quiere decir, que dentro de cada factor hay diferencias entre los directores y los docentes.

❖ LRT según nivel socioeconómico

Tabla 9.17 Descriptivos de los liderazgos rango total y dimensiones que lo componen, según variables de clasificación grupo socioeconómico

		N	Media	Desviación típica
Liderazgo de rango total	Bajo	102	2,8099	,27414
	Medio Bajo	636	2,6717	,37792
	Medio	647	2,6511	,36401
	Medio Alto	398	2,6196	,40071
	Alto	272	2,5677	,33246
	Total	2055	2,6482	,37098
Liderazgo correctivo evitador	Bajo	102	1,2876	,60191
	Medio Bajo	636	1,3557	,57404
	Medio	647	1,2984	,54047
	Medio Alto	398	1,2563	,50400
	Alto	272	1,2463	,58251
	Total	2055	1,3006	,55421
Liderazgo transformacional	Bajo	102	3,6360	,42684
	Medio Bajo	636	3,3843	,59208
	Medio	647	3,3950	,61390
	Medio Alto	398	3,4008	,64629
	Alto	272	3,3527	,57247
	Total	2055	3,3992	,60248
Liderazgo transaccional	Bajo	102	3,4412	,56908
	Medio Bajo	636	3,2203	,68672
	Medio	647	3,1922	,69351
	Medio Alto	398	3,1024	,79392
	Alto	272	2,9798	,71372
	Total	2055	3,1678	,71574

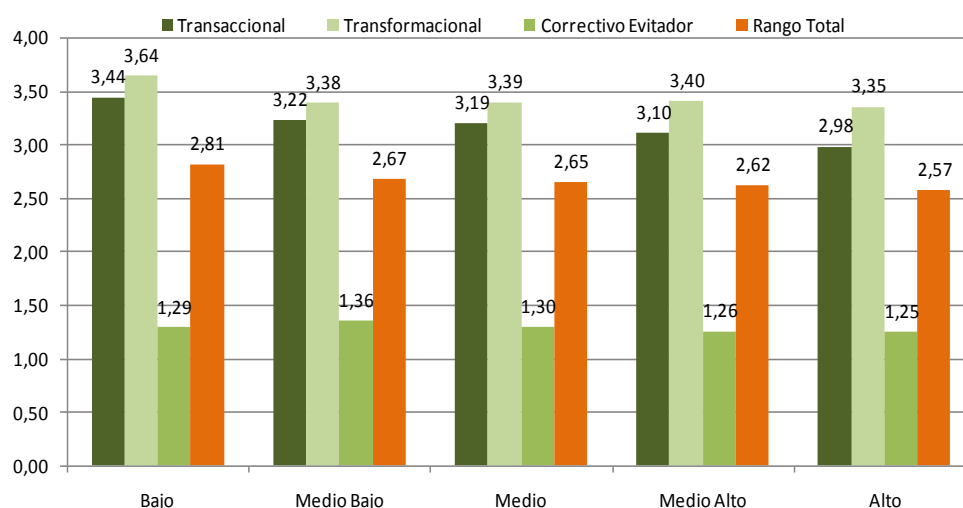


Figura 9.37: Evaluación de liderazgo de rango total y dimensiones que lo componen – según nivel socioeconómico.

Se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable dependencia existen más de dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.18: Anova de un factor para Liderazgos con variable independiente nivel socioeconómico

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo de rango total	Inter-grupos	5,111	4	1,278	9,436	0
	Intra-grupos	277,576	2050	0,135		
	Total	282,687	2054			
Liderazgo correctivo evitador	Inter-grupos	3,537	4	0,884	2,89	0,021
	Intra-grupos	627,34	2050	0,306		
	Total	630,877	2054			
Liderazgo transformacional	Inter-grupos	6,462	4	1,615	4,481	0,001
	Intra-grupos	739,099	2050	0,361		
	Total	745,56	2054			
Liderazgo transaccional	Inter-grupos	21,082	4	5,271	10,478	0
	Intra-grupos	1031,144	2050	0,503		
	Total	1052,227	2054			

Como se puede apreciar existen diferencias significativas en todos los tipos de liderazgo en función del grupo socioeconómico, si bien en el liderazgo correctivo evitador lo es a nivel 0'05.

A continuación se presentan los contrastes posteriores para determinar entre qué grupos dentro de cada factor se producen las diferencias.

Tabla 9.19: Contrastes posteriores –Liderazgo RT – por nivel socioeconómico

Variable dependiente	(I) Grupo Socioeconomico	(J) Grupo Socioeconomico	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
LIDERAZGO DE RANGO TOTAL	Bajo	Medio Bajo	,13822 [*]	,03925	,015
		Medio	,15883 [*]	,03920	,003
		Medio Alto	,19029 [*]	,04084	,000
		Alto	,24220 [*]	,04272	,000

	Medio Bajo	Bajo	-,13822 [*]	,03925	,015
		Medio	,02061	,02055	,909
		Medio Alto	,05206	,02352	,298
		Alto	,10398 [*]	,02666	,004
	Medio	Bajo	-,15883 [*]	,03920	,003
		Medio Bajo	-,02061	,02055	,909
		Medio Alto	,03146	,02344	,772
		Alto	,08337 [*]	,02659	,044
	Medio Alto	Bajo	-,19029 [*]	,04084	,000
		Medio Bajo	-,05206	,02352	,298
		Medio	-,03146	,02344	,772
		Alto	,05192	,02895	,522
	Alto	Bajo	-,24220 [*]	,04272	,000
		Medio Bajo	-,10398 [*]	,02666	,004
		Medio	-,08337 [*]	,02659	,044
		Medio Alto	-,05192	,02895	,522
LIDERAZGO CORRECTIVO EVITADOR	Bajo	Medio Bajo	-,06816	,05900	,855
		Medio	-,01085	,05893	1,000
		Medio Alto	,03130	,06139	,992
		Alto	,04126	,06423	,981
	Medio Bajo	Bajo	,06816	,05900	,855
		Medio	,05731	,03089	,487
		Medio Alto	,09946	,03536	,095
		Alto	,10942	,04008	,114
	Medio	Bajo	,01085	,05893	1,000
		Medio Bajo	-,05731	,03089	,487
		Medio Alto	,04215	,03524	,839
		Alto	,05211	,03998	,791
	Medio Alto	Bajo	-,03130	,06139	,992
		Medio Bajo	-,09946	,03536	,095
		Medio	-,04215	,03524	,839
		Alto	,00996	,04352	1,000
	Alto	Bajo	-,04126	,06423	,981
		Medio Bajo	-,10942	,04008	,114
		Medio	-,05211	,03998	,791
		Medio Alto	-,00996	,04352	1,000
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Bajo	Medio Bajo	,25169 [*]	,06404	,004
		Medio	,24103 [*]	,06397	,007
		Medio Alto	,23528 [*]	,06664	,014
		Alto	,28332 [*]	,06971	,002
	Medio Bajo	Bajo	-,25169 [*]	,06404	,004

		Medio	-,01066	,03353	,999
		Medio Alto	-,01642	,03838	,996
		Alto	,03162	,04350	,971
	Medio	Bajo	-,24103 [*]	,06397	,007
		Medio Bajo	,01066	,03353	,999
		Medio Alto	-,00576	,03825	1,000
		Alto	,04228	,04339	,917
	Medio Alto	Bajo	-,23528 [*]	,06664	,014
		Medio Bajo	,01642	,03838	,996
		Medio	,00576	,03825	1,000
		Alto	,04804	,04724	,905
	Alto	Bajo	-,28332 [*]	,06971	,002
		Medio Bajo	-,03162	,04350	,971
		Medio	-,04228	,04339	,917
		Medio Alto	-,04804	,04724	,905
LIDERAZGO TRANSACCIONAL	Bajo	Medio Bajo	,22085	,07565	,075
		Medio	,24894 [*]	,07556	,029
		Medio Alto	,33879 [*]	,07871	,001
		Alto	,46140 [*]	,08234	,000
	Medio Bajo	Bajo	-,22085	,07565	,075
		Medio	,02809	,03960	,973
		Medio Alto	,11794	,04533	,149
		Alto	,24054 [*]	,05138	,000
	Medio	Bajo	-,24894 [*]	,07556	,029
		Medio Bajo	-,02809	,03960	,973
		Medio Alto	,08985	,04518	,412
		Alto	,21245 [*]	,05125	,002
	Medio Alto	Bajo	-,33879 [*]	,07871	,001
		Medio Bajo	-,11794	,04533	,149
		Medio	-,08985	,04518	,412
		Alto	,12261	,05579	,306
	Alto	Bajo	-,46140 [*]	,08234	,000
		Medio Bajo	-,24054 [*]	,05138	,000
		Medio	-,21245 [*]	,05125	,002
		Medio Alto	-,12261	,05579	,306

En el factor liderazgo de rango total, se observan diferencias significativas de medias, entre el grupo perteneciente a el nivel bajo con todos los otros grupos sociales.

El nivel Medio Bajo, sólo presenta diferencias estadísticamente significativas con el nivel alto.

En el caso del grupo medio, solo presenta diferencias de media significativas con el grupo alto.

Para el Liderazgo Correctivo Evitador, en el nivel socioeconómico bajo no presenta diferencias de media significativas con otro nivel socioeconómico; y el nivel Medio Bajo, sólo presenta diferencias de media con el nivel medio alto; Entre los otros niveles tampoco se presentan diferencias significativas.

En el factor liderazgo transformacional, la mayoría de los grupos no presentan diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, el nivel socioeconómico bajo, si presenta diferencias con todos los otros niveles.

Para el Liderazgo Transaccional, se observan diferencias de medias significativas entre el nivel bajo con todos los otros niveles; el resto de los niveles no presenta diferencias, con excepción del nivel medio respecto del nivel alto.

Los resultados de las diferentes comparaciones entre grupos se pueden observar en la Tabla 8.19.

9.3.2. Variables mediadoras

Como se ha señalado previamente, el modelo propuesto considera algunas variables que se consideran como “mediadoras”, es decir, se ubicarán elemento previo a la observación del vínculo entre las dimensiones del liderazgo de rango total y las variables denominadas “consecuencias organizacionales”, en este caso dependientes.

Las escalas que se han utilizado como variables mediadoras son:

- Satisfacción
- Esfuerzo extra
- Participación

Se presenta a continuación una síntesis global de resultados a partir de las percepciones de los actores respecto de estas variables.

9.3.2.1. Satisfacción

Respecto de la satisfacción y las percepciones que los ítems recogen sobre la forma en que el director ejerce su liderazgo en el centro y el trabajo conjunto con sus colaboradores. Se presenta a continuación un resumen de los resultados según las principales variables de clasificación.

❖ Satisf. según resumen

Tabla 9.20: Resumen de resultados escala satisfacción, según variables de clasificación

Satisfacción		Media	Desviación típica	N
Sexo	Femenino	3,18	,90	1485
	Masculino	3,24	,84	609
Dependencia	Municipal	3,33	,83	727
	Particular subvencionado	3,18	,88	1103
	Particular pagado	2,91	,94	264
Cargo	Director	3,46	,48	319
	Docente	3,15	,93	1775
Grupo socioeconómico	Bajo	3,49	,68	102
	Medio bajo	3,23	,86	636
	Medio	3,23	,86	647
	Medio alto	3,15	,93	398
	Alto	2,95	,92	272

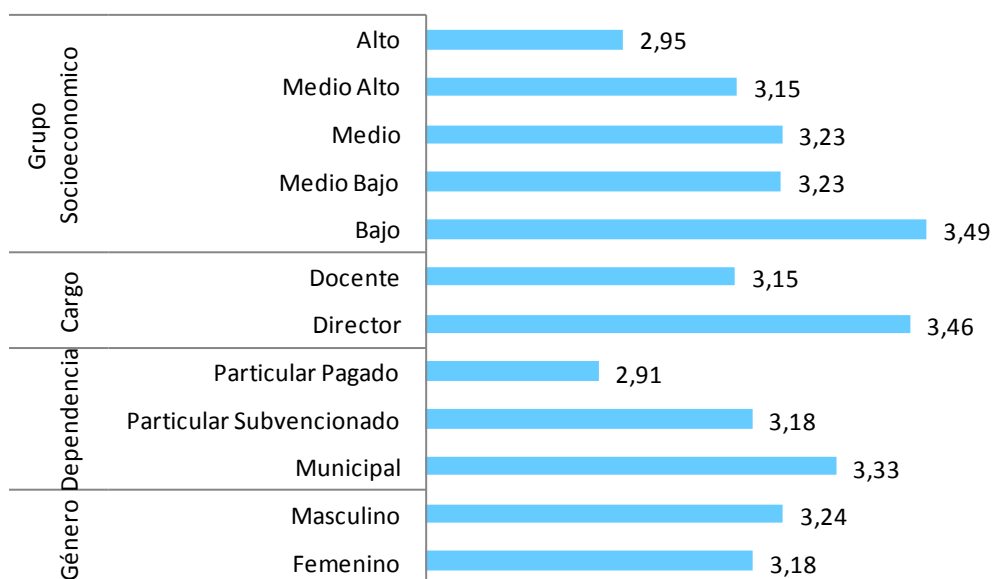


Figura 9.38: Resumen de resultados escala satisfacción según variables de clasificación

❖ **Satisf. según nivel socioeconómico**

Para valorar la existencia de diferencias significativas en satisfacción en función del nivel socioeconómico, se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable independiente grupo socioeconómico existen más de dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.21: Anova de un factor para Satisfacción con variable independiente nivel socioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,467	4	6,867	8,998	,000
Intra-grupos	1564,451	2050	,763		
Total	1591,918	2054			

Dado que efectivamente existen diferencias significativas se aplican los contrastes posteriores a través de la prueba de Scheffe.

Tabla 9.22: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente grupo socioeconómico –Satisfacción

(I) Grupo Socioeconómico		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior
Bajo	Medio bajo	,13822	,0392	,058	-,0043
	Medio	,25604	,09307	,060	-,0055
	Medio Alto	,33567*	,09695	,005	,0632
	Alto	,53799*	,10143	,000	,2530
Medio Bajo	Bajo	-,25749	,09318	,058	-,5193
	Medio	-,00145	,04878	1,000	-,1385
	Medio Alto	,07818	,05583	1,000	-,0787
	Alto	,28050*	,06329	,000	,1026
Medio	Bajo	-,25604	,09307	,060	-,5176
	Medio Bajo	,00145	,04878	1,000	-,1356
	Medio Alto	,07964	,05565	1,000	-,0767
	Alto	,28195*	,06313	,000	,1046
Medio alto	Bajo	-,33567*	,09695	,005	-,6081
	Medio Bajo	-,07818	,05583	1,000	-,2351
	Medio alto	-,07964	,05565	1,000	-,2360
	Alto	,20232*	,06873	,033	,0092
Alto	Bajo	-,53799*	,10143	,000	-,8230
	Medio Bajo	-,28050*	,06329	,000	-,4583
	Medio	-,28195*	,06313	,000	-,4593
	Medio Alto	-,20232*	,06873	,033	-,3954

Para la variable “satisfacción” los grupos socioeconómicos que no presentan diferencias significativas son: bajo con medio bajo y medio, medio bajo con medio y medio alto, y por último medio con medio alto. Por otra parte los

grupos que presentan diferencias significativas son: bajo con medio alto y alto, medio bajo con alto, medio con alto, medio alto con alto.

❖ **Satisf. según cargo**

Se aplica la prueba t

Tabla 9.23 Comparación de medias t de student para satisfacción con variable independiente cargo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
SATISFACCIÓN	Se han asumido varianzas iguales	130,371	,000	5,836	2092	,000	,30983	,05309	,20572	,41394
	No se han asumido varianzas iguales			8,889	812,350	,000	,30983	,03485	,24142	,37824

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente cargo existen solo dos grupos para la comparación de medias. Existen diferencias entre las medias en satisfacción por cargo, es decir, que entre los directores y docentes existen diferencias relevantes con respecto a las preguntas de satisfacción.

❖ **Satisf. según dependencia**

Se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable independiente dependencia existen más de dos grupos para la comparación de medias

Tabla 9.24: Anova de un factor para satisfacción con variable independiente dependencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	34,918	2	17,459	23,028	,000
Intra-grupos	1585,335	2091	,758		
Total	1620,253	2093			

Como existen diferencias significativas, se aplicarán contrastes posteriores aplicando la prueba de Scheffe.

Tabla 9.25: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente dependencia

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Municipal	Particular subvencionado	,14857*	,04160	,001
	Particular pagado	,42035*	,06257	,000
Particular subvencionado	Municipal	-,14857*	,04160	,001
	Particular pagado	,27178*	,05966	,000
Particular pagado	Municipal	-,42035*	,06257	,000
	Particular subvencionado	-,27178*	,05966	,000

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Para todos los tipos de dependencia existen diferencias significativas, para concluir que son diferentes entre los grupos de comparación, municipal, particular subvencionado, particular pagado.

❖ Satisf. según sexo

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente sexo existen solo dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.26: Comparación de medias T de student para satisfacción con variable independiente sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
SATISFACCIÓN	Se han asumido varianzas iguales	5,330	,021	-1,275	2092	,203	-,05396	,04233	-,13698	,02905
	No se han asumido varianzas iguales			-1,308	1198,305	,191	-,05396	,04124	-,13487	,02695

No existen diferencias significativas entre las medias en satisfacción por sexo.

9.3.2.2. Esfuerzo extra

La dimensión del esfuerzo extra verifica la disposición de los seguidores a realizar un mayor esfuerzo o intentar nuevamente algo que no ha resultado del todo favorable, a partir de la influencia que recibe de su director o directora de centro.

❖ **Esf.Extra resumen**

Tabla 9.27: Resumen de resultados escala esfuerzo extra, según variables de clasificación

Esfuerzo extra		Media	Desviación típica	N
Sexo	Femenino	3,14	,91	1485
	Masculino	3,16	,87	609
Dependencia	Municipal	3,29	,86	727
	Particular subvencionado	3,12	,92	1103
	Particular pagado	2,85	,83	264
Cargo	Director	3,42	,49	319
	Docente	3,10	,94	1775
Grupo socioeconómico	Bajo	3,49	,66	102
	Medio bajo	3,21	,86	636
	Medio	3,17	,89	647
	Medio alto	3,07	1,02	398
	Alto	2,88	,84	272

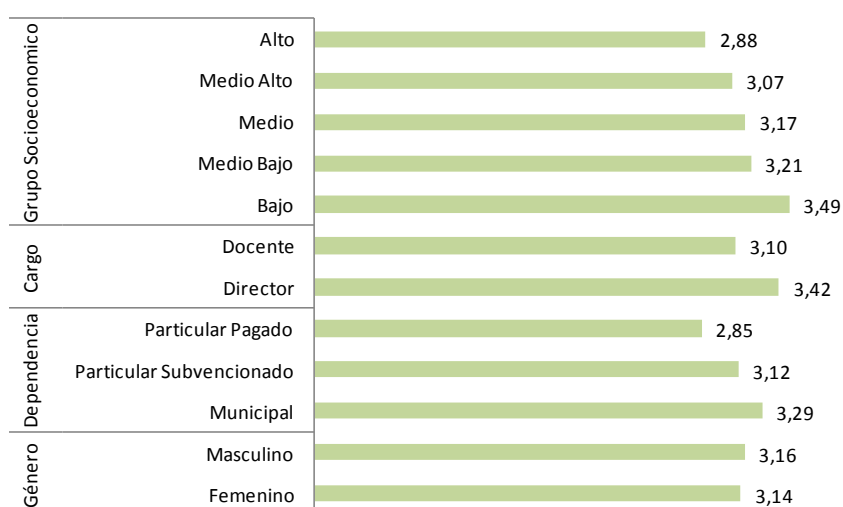


Figura 9.39: Resumen de resultados escala esfuerzo extra, según variables de clasificación

- **Esf.Extra según nivel socioeconómico**

Tabla 9.28: Anova de un factor para esfuerzo extra con variable independiente grupo socioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	36,745	4	9,186	11,602	,000
Intra-grupos	1623,098	2050	,792		
Total	1659,842	2054			

Tabla 9.29: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente nivel socioeconómico

a(I) Grupo Socioeconomico		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Bajo	Medio Bajo	,28108 [*]	,09491	,031
	Medio	,32070 [*]	,09479	,007
	Medio Alto	,41901 [*]	,09875	,000
	Alto	,61275 [*]	,10331	,000
Medio bajo	Bajo	-,28108 [*]	,09491	,031
	Medio	,03962	,04969	1,000
	Medio Alto	,13793	,05687	,154
	Alto	,33167 [*]	,06447	,000
Medio	Bajo	-,32070 [*]	,09479	,007
	Medio Bajo	-,03962	,04969	1,000
	Medio Alto	,09831	,05668	,830
	Alto	,29205 [*]	,06430	,000
Medio alto	Bajo	-,41901 [*]	,09875	,000
	Medio Bajo	-,13793	,05687	,154
	Medio	-,09831	,05668	,830
	Alto	,19374	,07000	,057

Alto	Bajo	-,61275*	,10331	,000
	Medio Bajo	-,33167*	,06447	,000
	Medio	-,29205*	,06430	,000
	Medio Alto	-,19374	,07000	,057

Se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable independiente grupo socioeconómico existen más de dos grupos para la comparación de medias.

Para la variable esfuerzo extra los grupos socioeconómicos que no presentan diferencias significativas son: medio bajo con medio y medio alto, medio con medio alto y por último medio alto con alto. Por otra parte los grupos que presentan diferencias significativas son: bajo con medio bajo, medio, medio alto y alto, también medio bajo con alto y medio con alto.

❖ Esf.Extra según cargo

Tabla 9.30: Comparación de medias t de student para esfuerzo extra con variable independiente cargo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
ESFUERZO EXTRA	Se han asumido varianzas iguales	121,145	,000	5,962	2092	,000	,32276	,05414
	No se han asumido varianzas iguales			9,114	819,249	,000	,32276	,03541

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente cargo existen solo dos grupos para la comparación de medias. Existe diferencia entre las distintas comparaciones de medias por cargo, es decir, que entre los directores y docentes existen diferencias relevantes con respecto a las preguntas de esfuerzo extra.

❖ Esf.Extra según dependencia

Tabla 9.31 Anova de un factor para esfuerzo extra con variable independiente dependencia.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	39,582	2	19,791	25,135	,000
Intra-grupos	1646,434	2091	,787		
Total	1686,016	2093			

Puesto que existen diferencias significativas, se raelizan los contrastes posteriores para probar entre qué grupos se producen las diferencias

Tabla 9.32 Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Dependencia

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Municipal	Particular subvencionado	,17162 [*]	,04239	,000	,0701	,2732
	Particular pagado	,44347 [*]	,06376	,000	,2907	,5962
Particular subvencionado	Municipal	-,17162 [*]	,04239	,000	-,2732	-,0701
	Particular pagado	,27185 [*]	,06080	,000	,1262	,4175
Particular pagado	Municipal	-,44347 [*]	,06376	,000	-,5962	-,2907
	Particular subvencionado	-,27185 [*]	,06080	,000	-,4175	-,1262

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.01.

Se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable independiente dependencia existen más de dos grupos para la comparación de medias.

Para todos los tipos de dependencia existen diferencias significativas, para concluir que son diferentes entre los grupos de comparación, municipal, particular subvencionado, particular pagado.

❖ **Esf.Extra según sexo**

Tabla 9.33: Comparación de medias t de student para esfuerzo extra con variable independiente sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
ESFUERZO EXTRA	Se han asumido varianzas iguales	1,307	,253	-,611	2092	,541	-,02641	,04319	-,11112	,05830
	No se han asumido varianzas iguales			-,623	1176,811	,534	-,02641	,04242	-,10964	,05682

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente sexo existen solo dos grupos para la comparación de medias. no existen diferencias entre las distintas comparaciones de medias por sexo, es decir, que entre los mujeres y hombres no hay diferencias entre las opiniones con respecto al esfuerzo extra.

9.3.2.3. Participación

La escala de participación se agregó al cuestionario adoptado y en ella se incorporan ítems que evalúan la capacidad del líder para desarrollar acciones que estimulen la participación de los docentes y con ello ganar en compromiso y adhesión al logro de los objetivos del centro.

❖ **Participación resumen**

Tabla 9.34: Resumen de resultados escala Participación, según variables de clasificación

Participación		Media	Desviación típica	N
Sexo	Femenino	3,23	,69	1485
	Masculino	3,26	,69	609
Dependencia	Municipal	3,21	,69	727
	Particular Subvencionado	3,23	,72	1103
	Particular Pagado	3,32	,59	264
Cargo	Director	3,41	,46	319
	Docente	3,21	,72	1775
Grupo Socioeconomico	Bajo	3,27	,57	102
	Medio Bajo	3,21	,70	636
	Medio	3,20	,69	647
	Medio Alto	3,28	,76	398
	Alto	3,31	,60	272

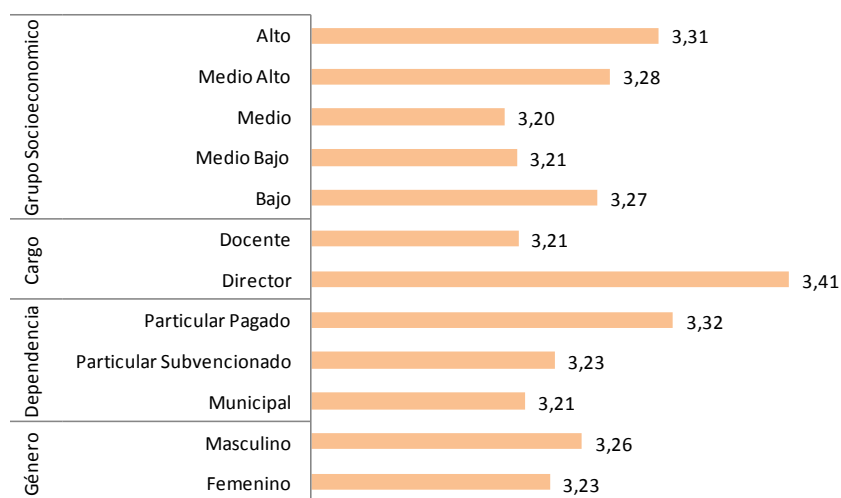


Figura 9.40: Resumen de resultados escala participación, según variables de clasificación

❖ **Participación según nivel socioeconómico**

Tabla 9.35: Anova de un factor para participación con variable independiente gruposocioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,959	4	,990	2,067	,083
Intra-grupos	981,410	2050	,479		
Total	985,369	2054			

Se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable independiente grupo socioeconómico existen más de dos grupos para la comparación de medias.

La participación y sus diferentes grupos, podemos concluir que no existen diferencias significativas entre sus grupos, es decir, no hay diferencias entre las respuestas de las encuesta relacionadas con la participación en función del grupo socioeconómico.

❖ **Participación según cargo**

Tabla 9.36: Comparación de medias t de student participación con variable independiente cargo.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PARTICIPACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	63,814	,000	4,913	2092	,000	,20558	,04184	,12352	,28763
	No se han asumido varianzas iguales			6,670	642,573	,000	,20558	,03082	,14505	,26610

❖ **Participación según cargo**

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente cargo existen solo dos grupos para la comparación de medias. Existen diferencias entre las distintas comparaciones de medias por cargo, es decir, que entre los directores y docentes existen diferencias relevantes con respecto a las preguntas de participación.

Tabla 9.37: Anova de un factor para participación con variable independiente dependencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,479	2	1,239	2,594	,075
Intra-grupos	999,190	2091	,478		
Total	1001,669	2093			

Al no existir diferencias significativas en participación en función de la dependencia, no es necesario realizar los contrastes posteriores.

❖ Participación según sexo

Tabla 9.38: Comparación de medias t de student para participación con variable independiente sexo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,266	1	,266	,555	,456
Intra-grupos	1001,404	2092	,479		
Total	1001,669	2093			

Se aplica comparación de media t de student, debido a que en la variable independiente sexo existen solo dos grupos para la comparación de medias. No existen diferencias entre las distintas comparaciones de medias por sexo, es decir, que entre los mujeres y hombres no hay diferencias entre las opiniones con respecto a la participación.

9.3.2.4. Consecuencias organizacionales

La dimensión consecuencias organizacionales, está compuesta por dos variables: efectividad organizacional y logro académico.

La efectividad organizacional se evaluó con una escala que contenía el cuestionario adoptado y se trata, tal como se fundamentó en el Capítulo 7, de la

autopercepción de eficacia, especialmente en la perspectiva de que: “quien la lidera conduce a una organización efectiva”.

❖ **Efect. Org. Resumen**

Tabla 9.39: Resumen de resultados escala efectividad organizacional, según variables de clasificación

		Efectividad				
		Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N Ponderado y N real
Total	1	0,00	4,00	3,34	,74	2094
Sexo	Femenino	0,00	4,00	3,34	,75	1485
	Masculino	0,00	4,00	3,34	,72	609
Dependencia	Municipal	0,00	4,00	3,44	,71	727
	Particular subvencionado	0,00	4,00	3,33	,75	1103
	Particular pagado	1,25	4,00	3,11	,75	264
Cargo	Director	2,00	4,00	3,45	,47	319
	Docente	0,00	4,00	3,32	,78	1775
Grupo Socioeconómico	Bajo	,75	4,00	3,54	,60	102
	Medio bajo	,25	4,00	3,35	,71	636
	Medio	0,00	4,00	3,37	,74	647
	Medio alto	0,00	4,00	3,33	,80	398
	Alto	1,25	4,00	3,14	,75	272

Según lo expuesto en la Tabla 9.39, se analizan los datos a partir de las variables de clasificación, en general estas no reflejan grandes diferencias.

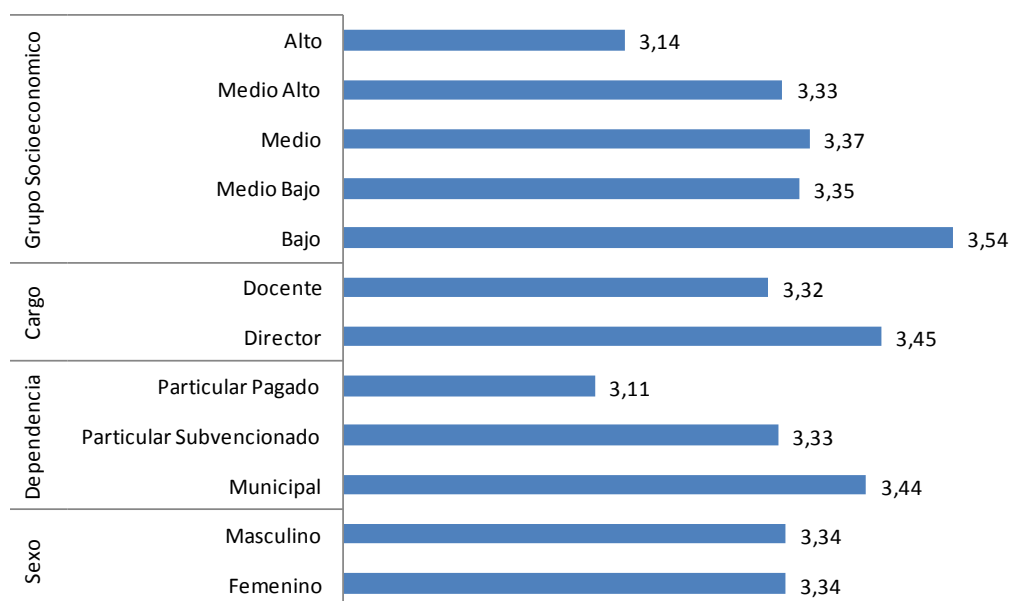


Figura 9.41: Resumen de resultados escala consecuencias organizacionales – Efectividad organizacional, según variables de clasificación

A continuación se aplica ANOVA para probar la existencia de diferencias en las medias en función de las variables categóricas contempladas.

❖ **Efect. Org. Nivel socioeconómico**

Así para la variable nivel socioeconómico, se aplica Anova de un factor, debido a que en la variable independiente existen más de dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.40 Anova de un factor para efectividad con variable independiente grupo socioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,357	4	3,839	7,099	,000
Intra-grupos	1108,629	2050	,541		
Total	1123,985	2054			

Los Efectos Organizacionales, según nivel socioeconómico si presentan diferencias significativas intra grupos.

Tabla 9.41: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente grupo socioeconómico

(I) Grupo Socioeconomico		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Medio bajo	,18671	,07844	,174	-,0337	,4071
	Medio	,17459	,07834	,260	-,0456	,3947
	Medio alto	,20687	,08161	,113	-,0225	,4362
	Alto	,39920 [*]	,08538	,000	,1593	,6391
Medio Bajo	Bajo	-,18671	,07844	,174	-,4071	,0337
	Medio	-,01213	,04106	1,000	-,1275	,1033
	Medio alto	,02015	,04700	1,000	-,1119	,1522
	Alto	,21249 [*]	,05328	,001	,0628	,3622
Medio	Bajo	-,17459	,07834	,260	-,3947	,0456
	Medio bajo	,01213	,04106	1,000	-,1033	,1275
	Medio alto	,03228	,04685	1,000	-,0994	,1639
	Alto	,22462 [*]	,05314	,000	,0753	,3739
Medio Alto	Bajo	-,20687	,08161	,113	-,4362	,0225
	Medio bajo	-,02015	,04700	1,000	-,1522	,1119
	Medio	-,03228	,04685	1,000	-,1639	,0994
	Alto	,19234 [*]	,05785	,009	,0298	,3549
Alto	Bajo	-,39920 [*]	,08538	,000	-,6391	-,1593
	Medio bajo	-,21249 [*]	,05328	,001	-,3622	-,0628
	Medio	-,22462 [*]	,05314	,000	-,3739	-,0753
	Medio alto	-,19234 [*]	,05785	,009	-,3549	-,0298

Para la dimensión de efectividad, tenemos que las diferencias significativas en los grupos se especifican a continuación: alto con bajo, medio bajo, medio alto. Al contrario en los grupos que no hay diferencias significativas son: bajo con medio bajo, bajo con medio, bajo con medio alto, medio bajo con medio, medio bajo con medio alto, medio con medio alto.

❖ **Efect. Org. según dependencia**

Para comprobar la existencia de diferencias en la variable efectividad en función de la dependencia, se aplica ANOVA, debido a que en la variable independiente cargo existen mas de dos grupos para la comparación de medias.

Tabla 9.42: Comparación de medias t de student para efectividad con variable independiente cargo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,092	1	5,092	9,305	,002
Intra-grupos	1128,383	2091	,540		
Total	1149,762	2093			

Como se prueba la existencia de diferencias significativas, se procede a realizar los contrastes posteriores para comprobar entre qué grupos existen diferencias.

Tabla 9.43: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Dependencia

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Municipal	Particular subvencionado	,10785*	,03509	,006	,0238	,1919
	Particular pagado	,33067*	,05279	,000	,2042	,4571
Particular Subvencionado	Municipal	-,10785*	,03509	,006	-,1919	-,0238
	Particular pagado	,22282*	,05033	,000	,1022	,3434
Particular Pagado	Municipal	-,33067*	,05279	,000	-,4571	-,2042
	Particular subvencionado	-,22282*	,05033	,000	-,3434	-,1022

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.01.

Para todos los tipos de dependencia existe diferencia significativa, para concluir que son diferentes entre los grupos de comparación, municipal, particular subvencionado, particular pagado.

❖ **Efect. Org. Según sexo**

Para probar las dieferencias entre medias en efectividad en función del sexo, se aplica la prueba t de Student.

Tabla 9.44: Comparación de medias T de student Efectividad con variable independiente Sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
EFECTIVIDAD	Se han asumido varianzas iguales	,778	,378	-,017	2092	,986	-,00062	,03567	-,07058	,06934
	No se han asumido varianzas iguales			-,018	1180,684	,986	-,00062	,03498	-,06926	,06801

SPSS

No existen diferencias entre las distintas comparaciones de medias por sexo, es decir, que entre los mujeres y hombres no hay diferencias entre las opiniones con respecto a la variable efectividad.

Con respecto a el análisis de tamaño del efecto para la variable mediadora efectividad, se obtuvo efectos menores a un 0,01 (ver Anexo 5.35) en las variables, sexo, cargo, dependencia y grupo socioeconómico

9.4. Estudio del ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales

En los capítulos precedentes se ha demostrado la fiabilidad y validez del instrumento de medida, que ha sido uno de los propósitos de este trabajo. No obstante nuestra tarea fundamental se orienta a analizar el efecto del liderazgo sobre los logros escolares de los estudiantes de las escuelas de la región metropolitana en Santiago de Chile. Este efecto se supone mediado por algunos factores contextuales que han sido descritos como “variables mediadoras”; así podremos tener una visión de cómo interactúan e influyen unos factores sobre otros.

Con este propósito, en el presente capítulo se especificarán dos modelos alternativos, teniendo como posibilidad de variable dependiente a explicar, por una parte, los resultados de aprendizaje en la prueba SIMCE de 4º año de primaria, de las escuelas de la muestra y por otra la percepción de autoeficacia que se deriva de una escala que el instrumento utilizado ya poseía.

Estas dos posibilidades serán analizadas, cada una partiendo por un modelo casual inicial que luego será evaluado en sus indicadores de ajuste y luego modificado a fin de obtener el mejor ajuste posible.

Nos hemos basado en un conjunto de autores, entre otros Leithwood (2003), los meta análisis de Witzhens, Bosker y Krüger; (2005) o los trabajos de Robinson, Lloyd y Rowe, (2008) y en el contexto español, los trabajos de Bolívar (2012), todos los cuales han postulado la influencia indirecta del liderazgo de los directores y directoras de centros escolares en los logros escolares de sus estudiantes; esta “indirección” o que también llamados “efectos mediados”, tienen un efecto primero y más directo sobre las variables mediadoras, que en este trabajo se han caracterizado como Participación, Esfuerzo Extra y Satisfacción.

En el fondo este capítulo es complemento de los anteriores, en donde se introdujeron los modelos de medida ya que a partir de ellos y en el refinamiento de ciertos aspectos de los mismos, se irán introduciendo las relaciones causales entre los factores latentes para llegar a completar el modelo estructural.

- **Modelo 1**

9.4.1. Efectos del Liderazgo sobre los resultados de SIMCE – a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción

En un primer caso está caracterizada por los logros escolares a través de la prueba SIMCE, de la cual se tienen los resultados para el año 2012, de los estudiantes en las escuelas de la muestra, del nivel 4º de primaria

- **Modelo 1- Inicial**

Como ya se ha argumentando de manera extensa en este trabajo, para la incorporación de los efectos del liderazgo seguiremos la argumentación de los autores señalados con la finalidad de observar cómo se comportan estas variables con las denominadas variables mediadoras y de ellas con los logros. Para lo anterior partiremos por lo que varios autores han planteado como “la capacidad de influir” de líder (director o directora), sobre ciertas variables de

contexto del centro escolar, que afectan directamente a la acción docente y que a su vez impactaran en los logros de sus estudiantes.

El primer modelo que se expone reconoce este efecto se puede medir de manera cuantitativa y directa, a través de pruebas estandarizadas.

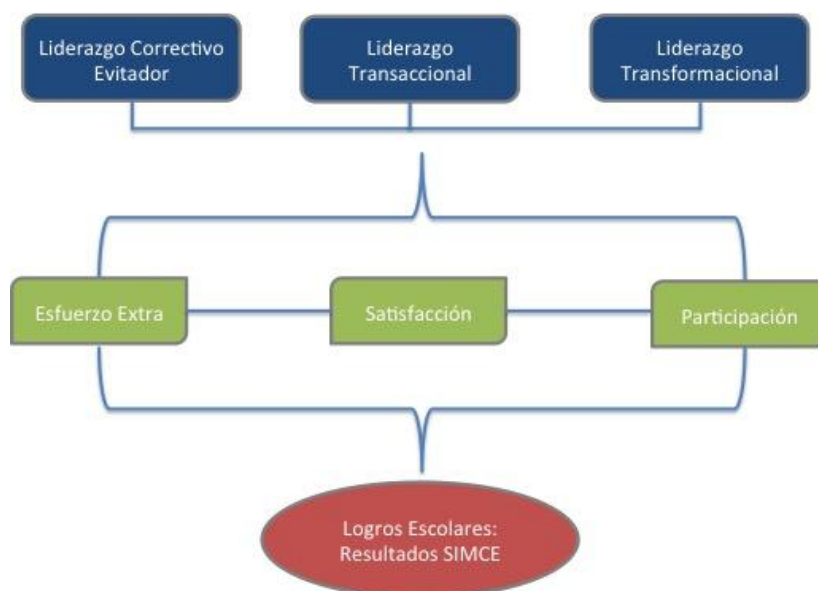


Figura 9.42: Modelo explicativo sobre la influencia del liderazgo en los logros escolares, a través de la prueba estandarizada SIMCE

Según la argumentación conceptual se procederá a una primera estimación de este modelo (Figura 11.1). Es preciso aclarar que si en los capítulos previos se ha considerado las relaciones de covarianza entre los factores exógenos y entre los términos de error que se mostraron en el cap. 10 (en el ajuste del Modelo de medida), estas no son considerados en los diagramas siguientes a fin de mejorar la claridad explicativa

La etapa de diagnóstico de la bondad de ajuste de un modelo se caracteriza por analizar y determinar si el modelo es correcto, es decir, si ajusta lógicamente a los datos muestrales, debiéndose interpretar como que la especificación establece correctamente las relaciones entre las variables sin omisión de parámetros. Por tanto, conduce a diferencias pequeñas y aleatorias entre las varianzas y covarianzas observadas y las implicadas en el modelo. Evidentemente, la etapa de diagnóstico no podrá ser por sí misma capaz de

probar que un modelo es correcto, nuestro propósito central será, en esta etapa, optimizar la probabilidad de detectar si el modelo es incorrecto.

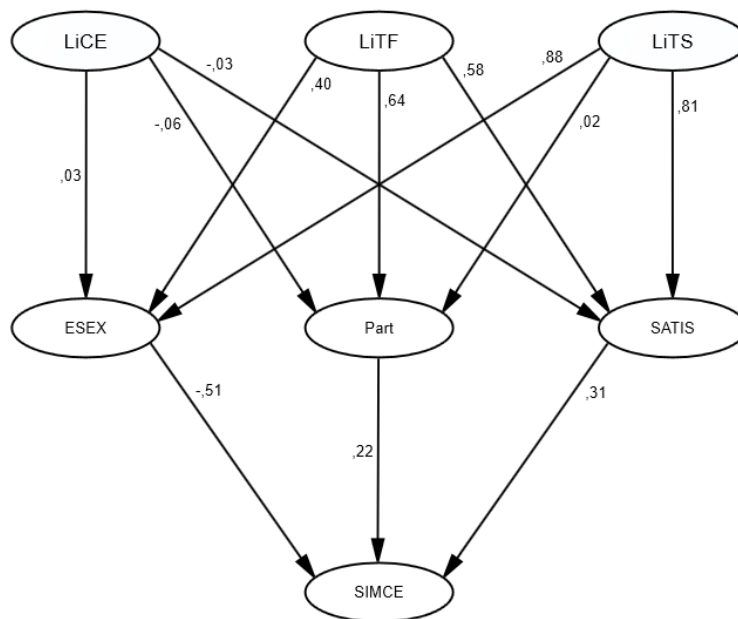


Figura 9.43: Modelo 1- inicial: efectos sobre resultado de la prueba SIMCE

Las salidas del programa Amos, nos informa los siguiente respecto del Modelo Inicial:

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	111
Number of observed variables:	41
Number of unobserved variables:	70
Number of exogenous variables:	57
Number of endogenous variables:	54

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	902
Number of distinct parameters to be estimated:	147
Degrees of freedom (902 - 147):	755

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 8172,950
 Degrees of freedom = 755
 Probability level = ,000

9.4.1.1. Comentarios al Modelo 1 Inicial:

Este primer modelo plantea las relaciones entre las distintas dimensiones del liderazgo de Rango total, de manera que se busca identificar las mejores posibilidades que la teoría planteada previamente puede plasmar.

Los resultados muestran índices de ajuste por debajo de los valores aceptables, con un CFI de 0,873 y un IFI también de 0,873, cuando los valores aceptados se requieren en, al menos 0,9.

Además, a partir de la Figura 11.2. se puede apreciar valores no significativos en la relación del Liderazgo Correctivo Evitador con la Participación (-0,06), con la Satisfacción (-0,03) y el Esfuerzo Extra de 0,03.

9.4.2. Modelo 1 Final: Efectos del Liderazgo sobre los resultados de SIMCE – a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción

El modelo que se obtienen luego de eliminar las cargas inferiores a 0,2 y modificaciones realizadas, paso a paso, es el que se muestra en la Figura 11.5

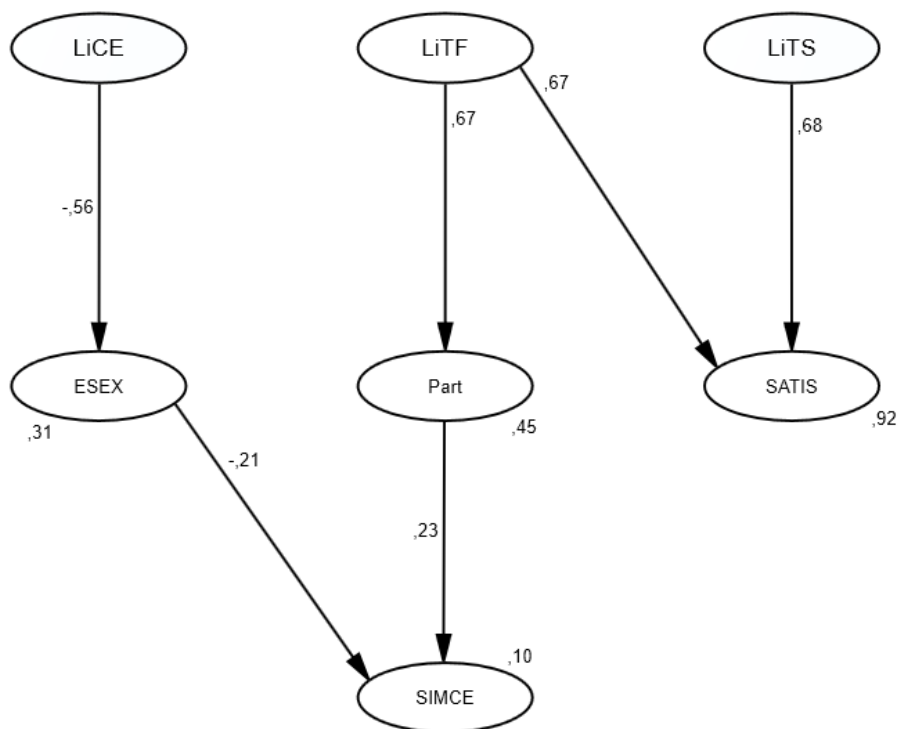


Figura 9.44: Modelo 1- Final: Estructura Final de los efectos del liderazgo sobre los logros escolares medidos por la prueba SIMCE

Las salidas que ofrece el programa Amos como resumen del Modelo

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	111
Number of observed variables:	41
Number of unobserved variables:	70
Number of exogenous variables:	57
Number of endogenous variables:	54

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	902
Number of distinct parameters to be estimated:	141
Degrees of freedom (902 - 141):	761

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 10732,500
Degrees of freedom = 761
Probability level = ,000

A partir de las modificaciones señaladas en el apartado anterior, la eliminación de efectos, e indicadores, el reconocimiento de correlaciones entre términos de error, según cada modelo, los índices de ajuste en este caso muestran valores de ajuste: NFI (0,819), RFI (0,795); IFI (0,829); TLI (0,807) y CFI (0,829). Dado que valores sobre 0,9 se consideran como adecuados para un buen ajuste y que estos valores, en general, se encuentran cercanos a ese nivel, podemos afirmar que nos encontramos con un modelo razonablemente válido.

Luego en relación a los indicadores de parsimonia, PNFI (0,724), PCFI (0,733) y PRATIO (0,884), a partir del criterio de Byrne, que señala que son ótimos valores por sobre 0,7. Nos encontramos ante un modelo “Parsimonioso”.

Los valores PCLOSE (0,000) y RMSEA (0,79) y siguiendo a Byrne y Kline, quienes señalan que valores bajo 0,08 - indica un ajuste razonable;

Finalmente respecto de valor HOELTER .05 y HOELTER .01, se obtienen en este caso 162 y 167, en donde valores por debajo de 200 indican la inadecuación del tamaño de la muestra según Byrne, (2004).

Tabla 9.45: Comparación Modelo 1 – Inicial y Final

Índices de ajuste	Modelo 1 Efecto Lid. Sobre Resultados SIMCE Comparación Modelo Inicial y Final	
	Modelo Inicial	Modelo Final
NFI	0,862	0,819
RFI	0,843	0,795
IFI	0,873	0,829
TLI	0,855	0,807
CFI	0,873	0,829
RMSEA	0,069	0,079

Tabla 9.46: Varianza explicada del Modelo 1 Final

V. Endógena	Varianza explicada
	Efecto Lid. Sobre Resultados SIMCE
Esfuerzo Extra	.31
Participación	.45
Satisfacción	.92
SIMCE	.10

9.4.2.1. Comentarios al Modelo 1:

En el Modelo 1 Final, podemos observar que el Liderazgo Correctivo, afecta con un importante peso negativo al Esfuerzo Extra (-0,56), lo que recoge de manera adecuada las situaciones que ocurren con un tipo de liderazgo poco efectivo, descomprometido y asistemático.

Este efecto a su vez provoca un efecto indirecto en la variable de resultado, en ese caso los resultados de SIMCE. Ese efecto negativo no es despreciable (-0,21) y explica los resultados negativos de los centros, atribuibles a este ejercicio de liderazgo.

- Respecto del Liderazgo Transformacional, en este modelo, juega un rol muy importante, porque es el que llega a producir el efecto final, a través de la variable de participación y en conjunto son los que explican el 10 % e varianza que se atribuye al modelo sobre los resultados de SIMCE.
- Los complejo en este modelo es que el Liderazgo Transformacional también logra impactar positivamente sobre la Satisfacción (0,67), y lo hace en conjunto con la dimensión Transaccional (0,68), sin embargo, y, pese a la potencia de de estos dos efectos, que refleja de buena manera lo que realmente ocurre en los centros escolares, es decir una presencia más bien combinada de estilos Transaccionales como Transformacionales, no llega a tener impacto y no mostró efectos sobre los resultados SIMCE.

Modelo 2

9.4.3. Modelo 2. Efectos del Liderazgo sobre la efectividad– a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción

Presentamos a continuación, el modelo que contempla el efecto del liderazgo sobre la efectividad. Este concepto fue ampliamente tratado en los capítulos finales del estudio teórico y se trata de la percepción de autoeficacia que poseen los propios sujetos en su trabajo en cada centro escolar. En muchas ocasiones se opone al uso de resultados de pruebas estandarizadas para ponderar los “resultados” o los aprendizajes de los estudiantes y las variables explicativas que estos podrían tener asociadas. Sin embargo, se reconoce la un buen nivel de autopercepción, en el caso de los docentes y directivos de un centro escolar, resulta ser un buen predictor de los logros de ese centro.

No obstante, la dinámica del modelo es similar, es decir, se considera que el Liderazgo de Rango Total con sus tres dimensiones, tiene un efecto mediado, por la Satisfacción, el Esfuerzo Extra y la Participación sobre la efectividad del centro escolar.

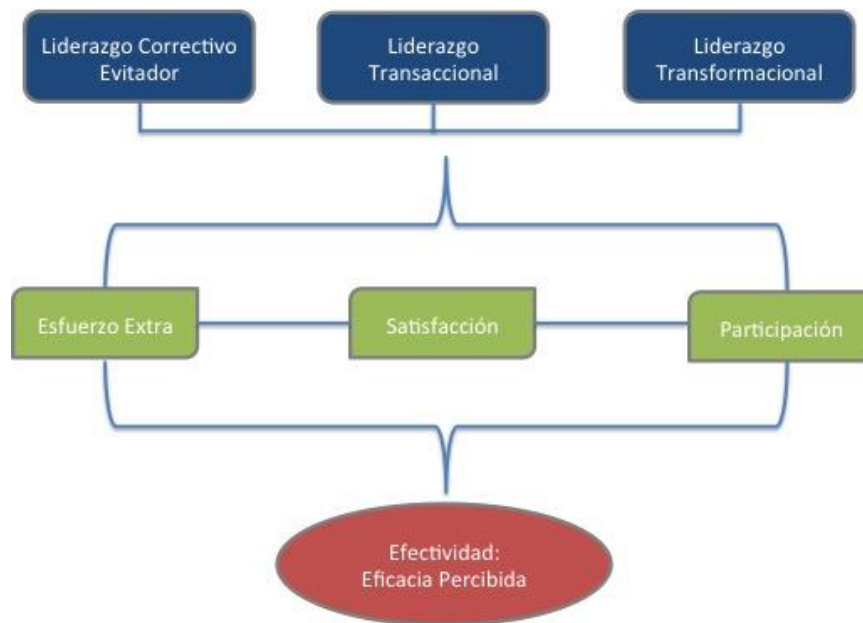


Figura 9.45: Modelo explicativo sobre la influencia del liderazgo en la efectividad

El modelo 2 inicial es el que aparece en la figura 11.4 y que presenta las relaciones de las variables del Liderazgo de Rango Total en sus tres dimensiones a través de las variables mediadoras de Esfuerzo Extra, Participación y Satisfacción sobre la Efectividad.

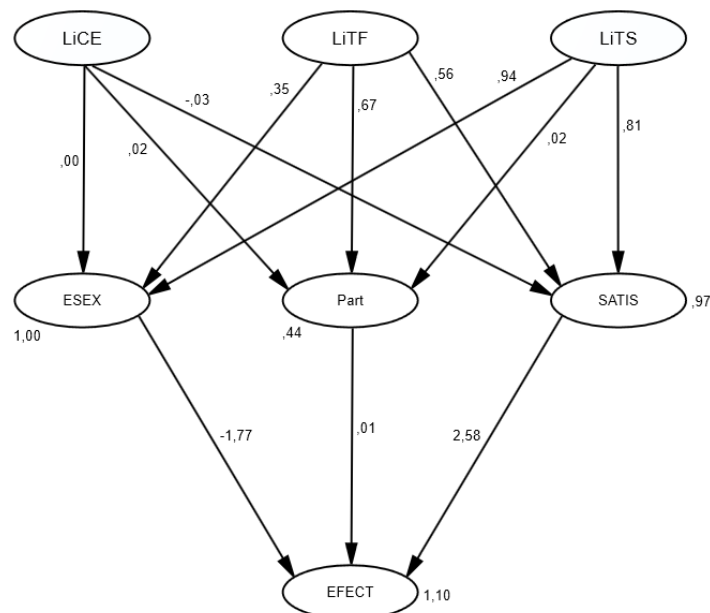


Figura 9.46: Modelo 2- inicial: Efectos del Liderazgo sobre la Efectividad- a través de la Participación, Esfuerzo Extra y Satisfacción

Las salidas que ofrece el programma Amos:

Notes for Group (Group number 1)

[The model is recursive.](#)

Sample size = 2094

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	115
Number of observed variables:	43
Number of unobserved variables:	72
Number of exogenous variables:	59
Number of endogenous variables:	56

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 8812,882

Degrees of freedom = 836

Probability level = ,000

9.4.3.1. Comentarios al Modelo 2 - Inicial

El modelo muestra índices de ajuste CFI=0,872 y IFI=0,872, los que se encuentra por debajo del mínimo aceptado de 0,9 para ambos índices.

Además existen una serie de valores no significativos, por un lado en la relación del Liderazgo Correctivo Evitador, (-0,03), sobre la Satisfacción; de este mismo, sobre la Participación (0,02) y finalmente sobre el Esfuerzo Extra (0,00).

Por otra parte, se obtienen valores inadecuados, no válidos que exigen ajustes en las relaciones establecidas, tales como el valor del Esfuerzo Extra sobre la Eficacia Percibida que llega a -1.77 y parámetro no significativo de la Participación sobre la Eficacia que es de 0,01.

Finalmente tampoco resulta significativo el valor del Liderazgo Transformacional sobre la Participación que sólo llega a 0,02.

A partir de la revisión de los parámetros fundamentales y luego de buscar mejoras sucesivas se avanza a un segundo modelo que optimice o nos permita ofrecer una mejor solución.

9.4.3.2. Efectos del Liderazgo sobre la Efectividad – a través de la Participación – Esfuerzo Extra y Satisfacción

Avanzamos ahora con el análisis del modelo 2 final, que ha resultado a partir de desarrollo de la propuesta inicial y en la idea de mejoras sucesivas del primer planteamiento. Tras su presentación podremos adoptar algunos criterios que nos permitan realizar una especificación más contundentes.

El modelo que se obtienen luego de eliminar las cargas inferiores a 0,2 y modificaciones realizadas, paso a paso es el que se muestra en la Figura 11.6

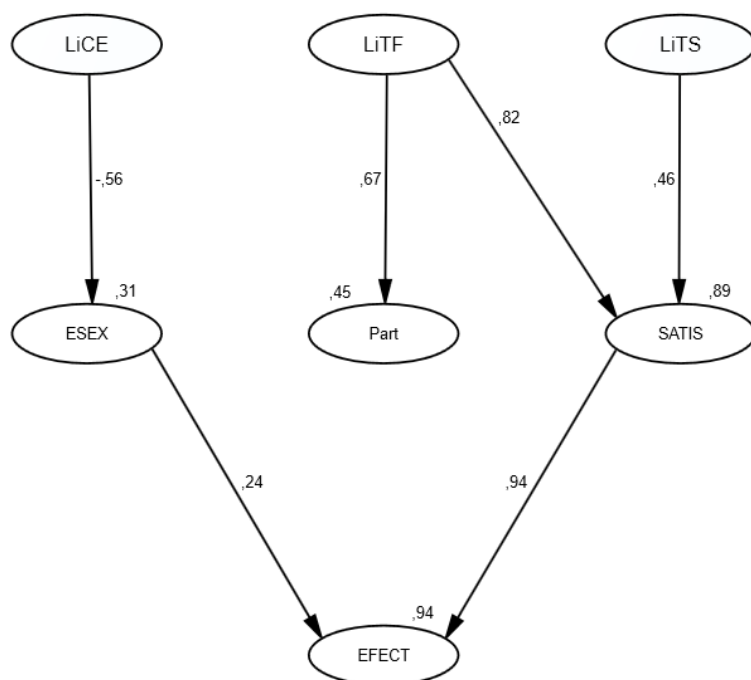


Figura 9.47: Modelo 2: final de los efectos del liderazgo sobre la efectividad

Las salidas que ofrece el programa Amos como resumen del Modelo

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	115
Number of observed variables:	43
Number of unobserved variables:	72
Number of exogenous variables:	59
Number of endogenous variables:	56

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 11402,974
 Degrees of freedom = 842
 Probability level = ,000

A partir de las modificaciones señaladas en el apartado anterior, la eliminación de efectos, e indicadores, el reconocimiento de correlaciones entre términos de error, según cada modelo, los índices de ajuste muestran valores de ajuste: NFI (0,819), RFI (0,806); IFI (0,830); TLI (0,818) y CFI (0,830); Dado que

valores por sobre 0,9 se consideran como adecuados para un buen ajuste y que estos valores, en general, se encuentran cercanos a ese nivel, podemos afirmar que nos encontramos con un modelo razonablemente válido.

Luego en relación a los indicadores de parsimonia, PNFI (0,764), PCFI (0,774) y PRATIO (0,932), a partir del criterio de Byrne, que señala que son ótimos valores por sobre 0,7, nos encontramos ante un modelo “Parsimonioso”.

Finalmente los valores PCLOSE (0,000) y RMSEA (0,77) y siguiendo a Byrne y Kline, quienes señalan que valores bajo 0,08 - indica un ajuste razonable; lo que nos ratifica la parsimonia o parquedad del modelo. Finalmente respecto de valor HOELTER .05 y HOELTER .01; se obtienen en este caso 168 y 173, en donde valores por debajo de 200 indican la inadecuación del tamaño de la muestra según Byrne.

Comentarios al Modelo2:

Lo interesante en este segundo modelo es revisar las relaciones que se establecen entre las dimensiones de primer orden:

- En el caso de la dimensión del Liderazgo Correctivo Evitador, como en prácticamente todas las situaciones, produce un efecto negativo sobre la dimensión del Esfuerzo Extra, la que a su vez afecta en una proporción muy baja a la variable dependiente del Modelo con es la Efectividad Organizacional.
- Por otra parte, la dimensión del Liderazgo Transformacional tiene en esta solución un rol más restringido que en muchos otros casos, ya que alcanza un efecto de gran tamaño sobre la Participación, pero, sin embargo, queda limitada porque no logra afectar a ninguna otra. No obstante, también el Liderazgo Transformacional afecta de manera significativa a la Satisfacción, que en conjunto con el Liderazgo Transaccional, ambos con efectos directos, logran un gran poder sobre la Satisfacción, de manera que está potenciada con estos dos efectos, logra a su vez un efecto de gran tamaño sobre la Efectividad organizacional, ya que explica un 94 % de varianza.

9.4.4. Comparación Modelo Inicial 2 – Modelo Final 2

Al realizar una comparación entre los dos modelos seguidos, se puede apreciar escasa diferencia entre los valores de ajustes iniciales y se puede decir que son prácticamente similares.

Tabla 9.47: Comparación Indicadores de ajuste Modelo 1, Inicial y Final

Índices de ajuste	Modelo 2 - Efecto Lid. Sobre Efectividad	
	Modelo Inicial 2	Modelo Final 2
NFI	0,86	0,819
RFI	0,849	0,806
IFI	0,872	0,830
TLI	0,861	0,819
CFI	0,872	0,932
RMSEA	0,068	0,077

Tabla 9.48: Indicadores de Ajuste Modelo Final

V. Endógena	Varianza explicada
	Efecto Lid. Sobre Efectividad
Esfuerzo Extra	.31
Participación	.45
Satisfacción	.89
Efectividad	.94

Capítulo 10

Conclusiones y prospectiva

Al finalizar este trabajo de investigación presentamos las principales conclusiones que el proceso en su conjunto nos permite fijar. Se trata de un proceso reflexivo de encuentro permanente entre teoría y práctica, que nos ha permitido progresar en la formación profesional y personal, pero también ofrecer algunos aportes específicos al contexto escolar chileno, en función de la temática que hemos abordado y la metodología que hemos utilizado.

Respecto del proceso formativo – reflexión entre teoría y práctica

Una primera aproximación a estas conclusiones viene del proceso personal que ha implicado entrar en el campo investigativo. En mi caso, esta aproximación ha sido en un vínculo directo con la práctica, es decir con la función docente y directiva en centros escolares; ella se mantuvo durante todo el desarrollo de este trabajo investigativo, motivo por el cual puedo decir que la relación entre teoría y práctica, especialmente en ámbito escolar, debe ser permanente, ya que una ilumina a la otra y la otra se nutre de la primera y esta es una necesidad para la mejora de nuestras escuelas.

Luego de revisar un sin número de teorías, incluyendo el proceso histórico de su desarrollo, **asumimos como perspectiva de base para este trabajo, la teoría de Liderazgo de Rango Total de Bernard Bass**; por ser esta, una perspectiva que recoge de buena forma las reales posibilidades de ocurrencia del factor liderazgo en los centros escolares. Con esta aproximación nos diferenciamos respecto de otros estudios, del contexto escolar, que se han concentrado sólo en la dimensión transformacional, como es el caso de, Villa y Auzmendi (1993), Maureira (2001), Thieme (2005), etc.

El ejercicio del liderazgo en los centros escolares, tiene un rango de posibilidades amplio y los líderes pueden ser Transaccionales, Transformacionales o Laissez Faire, dependiendo de un conjunto de factores, personales y/o contextuales.

Otro aspecto que podemos señalar como conclusión, se relaciona con las “Consecuencias Organizacionales”. Ratificamos que en los centros escolares, a partir del ejercicio del liderazgo se derivan consecuencias para los estudiantes y para toda la organización, las que se pueden reflejar en sus

resultados de aprendizaje, medidos por pruebas estandarizadas o por la percepción de autoeficacia que tienen los integrantes del centro escolar.

Dado lo anterior, creemos que la evaluación es de alta relevancia, lo mismo que la necesidad de enriquecer las perspectivas con las que se recoge el efecto del liderazgo (y otros). En este caso asumimos esas dos posibilidades: Pruebas estandarizadas y percepción de autoeficacia.

Confirmamos que el **proceso de influencia** que hemos fundado, en las numerosas investigaciones y meta análisis, se ha definido como “**indirecto**”, es decir, se encuentra mediado por algunos factores contextuales, que nuestro caso hemos denominado “**variables mediadoras**”, las que identificamos como: **Esfuerzo Extra, Participación y Satisfacción.**

El diseño de un instrumento, la aplicación y validación del mismo, a través de los análisis factoriales y finalmente su análisis a través de las estructuras de covarianza, es un camino adecuado, que permite sustentar teóricamente la medida y dar cuenta con claridad de las relaciones entre constructos, llegando a explicaciones razonables de causalidad, en este caso del liderazgo con las consecuencias de las organizaciones escolares.

El perfil de los centros de proviene la información de nuestro estudio, corresponde a centros urbanos de diferentes tamaños, de tres tipos de dependencia lo que refleja adecuadamente la realidad general de la oferta educativa en Chile.

Entre los aspectos importantes que hemos consignado en los datos descriptivos de los centros que formaron parte la muestra, están los resultados en la prueba SIMCE para el nivel 4º de primaria y su evolución entre los años 2010 y 2012. Estos resultados manifiestan diferencias significativas que se encuentran extraordinariamente determinadas por el nivel socioeconómico, de manera que los grupos de menor nivel se encuentran prácticamente determinados a resultados mediocres.

En el contexto de Chile y dada su actual estructura de administración y gestión de los centros escolares, la dependencia (Municipal, Particular subvencionada y Particular Pagada), está determinando los resultados, a favor de la

Dependencia Privada y Particular Subvencionada, dejando en último lugar a la dependencia Municipal, reproduciendo en la práctica, la misma estructura de los niveles socioeconómicos.

Respecto del perfil de directores, se ratifica una edad elevada (53,7 años), consistente otros estudios recientes, Muñoz y Weinstein (2012: 22) y muy por sobre el promedio de la región (44,8 años), lo que en general manifiesta poca renovación en el cargo, pero también mayor experiencia en el mismo lo que ratifica los hallazgos de estudios regionales recientes.

La formación de quienes ejercen el cargo en las escuelas es otro aspecto importante que hemos detectado a partir de estudio; si bien en general se han desarrollado políticas formativas y se ha incrementado la oferta formativa para el rol específico, a partir de nuestros datos podemos señalar que los centros con más recursos siguen contando con profesionales con más y mejor formación lo que por consecuencia, se reflejará en los logros. Este hallazgo ratifica nuevamente lo evidenciado por Muñoz y Weinstein (2012: 26), quienes concluyen Chile es el segundo país con directores de los centros privados, mejor formados de América Latina.

El tipo de liderazgo que se ejerce en los centros de la Región Metropolitana

Respecto del perfil de liderazgo a partir del concepto de Liderazgo de Rango Total, que se logró evidenciar, mediante la detección de diferencias de media entre grupos y los estudios descriptivos posteriores, podemos señalar que:

Se constata que entre las perspectivas de los docentes respecto de los directivos, existen diferencias de media, a la hora de ponderar el tipo de liderazgo que se ejerce. Lo mismo ocurre con respecto de los distintas dependencias y de los grupos socioeconómico. De esta manera el tipo de liderazgo que se ejerce en cada caso, tendrá importancia a la hora de ponderar los efectos que obtendremos.

Otro tema importante que se logró ratificar en este caso, son las diferencias significativas que se advierten en el nivel de satisfacción que alcanzan los docentes y directivos en su trabajo en el centro. Este hallazgo es fundamental

toda vez que la variable mediadora, Satisfacción, es de gran importancia como variable contextual para impactar en resultados o nivel de autoeficacia percibida.

La disposición a realizar Esfuerzo Extra, también manifiesta diferencias entre la perspectiva de docentes y directivos. Esto es importante por tratarse de una variable mediadora cuyo efecto en los resultados se está buscando.

Respecto del análisis técnico del instrumento y sus escalas, comprobamos una alta fiabilidad en la mayoría de ellas aunque en algunas de las sub escalas de presenta una fiabilidad moderada.

Sobre de la validez de contenido, una vez realizada la traducción, la adaptación lingüística de las pruebas por medio del juicio de expertos, concluimos que se trata de un instrumento apropiado para la población objetivo.

En relación a la validez de constructo, aplicada a las variables endógenas y exógenas (especificadas en el modelo), mediante el análisis factorial exploratorio, se evidencia una alta coherencia de lo propuesto teóricamente y los datos observados empíricamente. No obstante este resultado satisfactorio, fue necesario desarrollar especificaciones, propias de estos análisis, por lo que se puede inferir un cierto carácter confirmatorio del mismo.

Desde el punto de vista del análisis factorial confirmatorio para estimar la validez de constructo de cada una de las variables (endógenas y exógenas) se ratifica lo inferido en el análisis factorial exploratorio, reflejando una alta consistencia entre la perspectiva teórica, la exploración y la confirmación.

Respecto de los Modelos Causales propuestos, considerando las estrategias metodológicas de estos análisis, se propusieron dos modelos causales que nos permitieran privilegiar una perspectiva parsimoniosa, es decir poder explicar de manera más clara, la complejidad de estas relaciones.

Dichos modelos se pueden identificar a partir de la variable exógena final.

En el primer modelo vincula el liderazgo de Rango Total con los resultados de la prueba SIMCE, evidenciando que, el Liderazgo Correctivo Evitador, tiene efectos negativos sobre las variables mediadoras, Participación, Satisfacción, y

un efecto positivo, pero marginal, sobre el Esfuerzo Extra, lo que resulta altamente consistente con las perspectivas teóricas sustentadas en este trabajo. Este efecto resulta también negativo, no despreciable, desde el Esfuerzo extra hacia los resultados de SIMCE.

En cambio el Liderazgo Transformacional, logra un efecto mediado conjunto a través de la Participación, explicando un 10 % de la varianza, de resultados SIMCE, ratificándose la plausibilidad de este enfoque de liderazgo con múltiples estudios.

En relación con el segundo Modelo, (Liderazgo y Autoeficacia), se reitera el efecto negativo del Liderazgo Correctivo Evitador, sobre el Esfuerzo Extra y con un efecto similar en la variable dependiente final que en primer modelo.

La dimensión de liderazgo Transformacional, si bien logra un alto efecto sobre la variable participación, en consistencia con los distintos estudios que abordan en este vínculo, este no logra tener un impacto sobre la variable dependiente, efectividad organizacional. No obstante este liderazgo también presenta un impacto significativo sobre la variable mediadora Satisfacción y en este caso si se logra un impacto sobre la Efectividad Organizacional, per a ella también contribuye de en un nivel no despreciable, el Liderazgo Transaccional.

Se comprueba que el liderazgo de Rango Total es constructo más rico para comprender efectos del liderazgo sobre las organizaciones escolares, superando algunas versiones parciales e idealistas que sólo incorporan la dimensión transformacional. Los efectos que se han probado son consistentes con los propósitos que nos plateamos para este estudio.

Lo anterior también nos permite señalar que se cumple el objetivo de nuestro trabajo, en cuanto hemos podido mostrar la relación del Constructo Liderazgo de Ramgo Total y el efecto que este alcanza, a través de las variables mediadoras,tanto en los logros de los estudiantes de la Región Metropolitana médidos por la Prueba SIMCE, como en la Percepción de Autoeficacia que manifiestan los integrantes de estas organizaciones escolares.

Limitaciones y Prospectivas

Luego de presentar las conclusiones que es posible extractar del conjunto de este estudio, es necesario señalar los alcances finales que se derivan, en términos de las limitaciones que se advierten o se reconocen desde la perspectiva al momento de contar con esta perspectiva retrospectiva, en donde ya no es posible modificar ciertas acciones o corregir decisiones, sin embargo, lejos de lamentar aquello, es posible reconocerlo como aprendizaje de extremado valor y que en la medida que se hace consciente pasa también a ser parte de la ganancia de lo realizado.

Limitaciones

Tal como expresamos anteriormente, el reconocimiento de las limitaciones nos ayuda a ver lo que es posible optimizar en el futuro, sin embargo, ello también se inscribe en el acumulado de aprendizajes realizados.

Los Modelos Causales propuesto con sus dimensiones, constituyen una perspectiva o aproximación específica de este trabajo, si bien coincidentes con otros trabajos en algunos aspectos, se trata del intento de comprensión y explicación de aspectos y dimensiones parciales de la realidad escolar y las relaciones que allí se establecen. Por lo anterior y dado el creciente desarrollo de investigaciones en este ámbito se hace necesario buscar el complemento de variables o proyectar el desarrollo de otras investigaciones.

No obstante aún quedan muchos aspectos que no se pueden abordar en un solo intento. Nos parece que las temáticas que sería conveniente abordar seían:

- El desarrollo y aporte específico del liderazgo en contextos socioeconómicos diversos. En especial en aquello en donde se trabaja con familias y estudiantes más vulnerables.
- A partir del reconocimiento del aporte específico del liderazgo como variable que contribuye a la eficacia de la escuela, ¿cómo ponderar de manera más precisa la dimensión de ese impacto y

las condiciones contextuales y organizacionales que favorecen o dificultan esta posibilidad?

En el trabajo de campo y la recopilación de la información se logró prácticamente el total de la muestra requerida, con la excepción de un centro de la modalidad Particular Subvencionado. Sin embargo este dato, dado el gran tamaño de la muestra no resulta relevante para los análisis realizados y para un mejor ajuste de los modelos de medida se requiere mejorar la relación de la muestra con el número de ítems que se ha trabajado.

Respecto de los análisis fundamentales, una posibilidad importante que planteamos inicialmente estaba relacionada con las opciones de variables dependientes de las que disponíamos, señalada como “Consecuencias Organizacionales”. Una de ellas se caracterizó como “Logro Académico” y que contempló los resultados de los centros escolares en la prueba SIMCE, sin embargo el % de varianza explicada resultó ser extremadamente bajo en relación con el segundo modelo. Lo que resulta poco alentador para el trabajo que se realiza en torno a la importancia de las evaluaciones estandarizadas

Prospectivas

Respecto de las motivaciones que el completar este trabajo despierta y que se pueden expresar a modo de prospectivas podemos decir que son múltiples.

La primera de ellas se relaciona con el lugar desde el que me ha correspondido realizar este trabajo investigativo. Mi posición laboral se vincula estrechamente con la temática escolar, la formación de directivos docentes, el desarrollo de capacidades de liderazgo para equipos directivos, la motivación para emprender programas de mejora y considerar las variables de la eficacia escolar como motivación para el desarrollo de los centros escolares, en especial aquellos que atienden población de condición más vulnerable, en la idea de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de esta experiencia me parece importante proyectar y profundizar este trabajo investigativo que de manera consciente hemos elaborado como punto de partida y por ello la opción de tomar una base teórica de carácter más

clásico (Liderazgo de Rango Total de Bernard Bass). La proyección de este trabajo puede retomar y profundizar temas y aspectos que en este trabajo ha tenido una primera aproximación y otros que en vínculo con trabajos investigativos paralelos, van entregando las primeras pistas para caracterizar en forma más precisa un perfil de liderazgo efectivo para las escuelas de Chile.

Otras iniciativas que se pueden proyectar va partir de este trabajo son:

Retomar posibilidad de definir y precisar las competencias que se encuentren asociadas a un liderazgo más efectivo, en especial según las que se requieren para los grupos más vulnerables.

Complementar este trabajo con otras iniciativas desarrolladas en Chile, de carácter más cualitativa y que profundizan en la dimensión ética de los líderes, por ejemplo el interesante trabajo de Cuellar que explora en las prácticas éticas de los líderes escolares de Chile. (Cuellar 2010: 420).

Ampliar la muestra de este trabajo, que si bien se ha definido como representativa para la Región Metropolitana de Santiago de Chile, a una de carácter Nacional.

Realizar un trabajo comparativo con otras investigaciones que han surgido en el contexto chileno y aplicar las metodologías propias de los meta análisis.

Capítulo 11

Referencias bibliográficas

Alles, M. (2007). Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias. Buenos Aires: Ediciones Gránica.

Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Barcelona: Morata.

Álvarez, M. (1998). El liderazgo de la calidad total. Madrid: Escuela Española.

Antonakis, J., Avolio, B.J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.

Arancibia, V. (1997). Los Sistemas de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: OREALC- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Arbuckle & Wothke (1999). AMOS 4 user's reference guide. Chicago: Smallwaters.

Arias, R. y Cantón I. (2006). El liderazgo y la dirección de centros educativos. Barcelona: Davinci Continental.

Arregui, P. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina. En: *Análisis de 20 Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

Bandura, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual. *Revista de Psicología*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Nueva York: Prentice Hall.

Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. New York: SAGE Publications.

Bass, B. (2000). El futuro del Liderazgo en las organizaciones que aprenden. EN A. Villa (Coord.), Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. (pp. 331-361). Bilbao: Mensajero.

Bass, B. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: The Free Press.

Batista-Foguet, J., & Coenders, G. (2000). Modelos de Ecuaciones Estructurales. Madrid: Editorial La Muralla.

Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (1992). Cómo conseguir centros de calidad. Madrid: La Muralla.

Bellei, C. (2004). Equidad educativa en Chile: un debate abierto. Santiago, Chile: UNICEF.

Bennett, N; Wise, C; Woods, P. & Harvey, J. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. Reino Unido: National College for School Leadership.

Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. Psychological Bulletin, 107(2), 238-46.

Berman, P. y otros (1977). Federal programs supporting educational change. Santa Mónica: The Rand Corporation.

Bernal, J. (2000). Cuestionario sobre liderazgo transformacional. Aportaciones desde una investigación. En Actas del III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden (441-487). Bilbao: ICE Deusto.

Bisquerra, R. (1989). Introducción conceptual a las técnicas de análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD (vol. I) Barcelona: PPU.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1985). The managerial grid. Austin, TX: Scientific Methods.

Blalock Jr, H. (1984). Construcción de Teorías en Ciencias Sociales. México: Trillas.

Blanco, A. (2007). Trabajadores Competentes. Madrid: Ediciones ESIC.

Blanco, R., Aguerrondo I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Fabara, E., Miranda, L., Murillo, J., Rivero R., Román M. y Zorrilla M. (2008). Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO.

Blumberg, A., & Greenfield, W. (1986). The effective principal: Perspectives on school leadership. Newton, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106.

Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Aljibe.

Bollen, K. (2002). Latens Variables in Psychology and the Social Science. Annual Review of Psychology 53, 605-634.

Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). School social systems and student achievement: Schools can make a difference. Nueva York: Praege.

Brookover, W. & Lezote, L. (1977). Chages in school characterictics coincident whit changes in student achiavement. Michigan: College of Urban Developmen.

Brown, R. (1994). Efficacy of the Indirect Aproach for estimating Structural Equation Models whit Missing Data. Estructural Equation Moldeling, 1(4), 375-380.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.) Testing structural equation models (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.

Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003). Escuelas efectivas: evidencia internacional. En Renato Hevia (Ed.) (FALTA NÚMERO DE PÁGINA) La educación en Chile hoy. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J. y Elacqua G. (2003). Capital Humano en Chile. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Adolfo Ibáñez y La Araucana.

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia Internacional. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales, Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.

Burns, J. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.

Byrne, B. (2001). Structural Equations Modeling. Basic Concepts, Applications and Programming. London: Lawrence Erlbaun Associates Publishers.

Carbone, R. (2008). Situación de liderazgo educativo en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación- Universidad Alberto Hurtado.

Cardona, P. y Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. Harvard-Deusto Bussiness Rewiew, 89, 10-27.

Cardona, P. y García –Lombardía, P. (2005). Cómo desarrollar competencias de liderazgo. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

Cartagena, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia y el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en Alumnos de Secundaria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(3), pp. 59-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>.

Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). Análisis multivariado. Un manual para investigadores. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Cepeda, E. (2005). Factores asociados al logro cognitivo en Matemática. *Revista de Educación*, 336, 503-514.

Centro de Estudios de Políticas y prácticas en Educación (2009). *Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.

Chamorro, D. (2005). Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a. Tesis Presentada para Optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, no publicada. Universidad Complutense. Madrid.

Chiang, M., Núñez, A. y Huerta, P. (2005). Efectos del Clima Organizacional en la Autoeficacia de los docentes de Instituciones de Educación. *Revista Horizontes Empresariales*, 4(1), 61-74.

Chiavenato, I. (1992). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: Mc Graw Hill.

Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Collins, B. E. & Raven, B. H., Group structure. (1969). Attraction, coalitions, communication, and power. En G. Lindzey & E. Aronson (eds.) *The handbook of social psychology* (2ed.) Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos de alta vulnerabilidad*. Tesis Presentada para Optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Conger, J.A. & Kanungo, R. M. (1998). The empowerment process: Integrating Theory and practice. *Academy of Management Review*, 19, 471-482.

Cook, T. D., Campbell, D. T., & Day, A. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.

Cornejo, R. y Redondo J. (2007). Variables y Factores Asociados al Aprendizaje Escolar. Una Discusión Desde la Investigación Actual. Estudios Pedagógicos, 33(2), 155-175. Doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009.

Cox, C. (Ed.) (2005). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago, Chile: Universitaria.

Creemers, B.P. (2001). Las organizaciones que aprenden: mejora para conseguir eficacia. Organización y Gestión Educativa 1, 8-12.

Cuellar, C., & Giles, D. L. (2012). Ethical practice: a study of Chilean school leaders. Journal of Educational Administration, 50(4), 420-436.

Daft, R.L. (2007). Estrategia, diseño organizacional y efectividad. (9 ed.). Teoría y Diseño Organizacional. México: Cengage Learning.

Day, C. Leithwood, K. Sammons, P. Harris, A. and Hopkins, D. (2007) Leadership and Student Outcomes. London: DCSF Interim Report.

Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. et. Al. (2009). Impact of School Leadership on pupil outcomes. Final Report. Reino Unido: University of Nottingham- The National College for School Leadership.

Diamantopoulos, A. & Siguaw, J. A. (2000). Introducing LISREL. London: Sage Publications.

Diccionario de Ciencias de la Conducta (1983). México: Trillas.

Diccionario de Ciencias de la Conducta (1986). México: Trillas.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, (2011). (22 Edición). Madrid: Espasa-Calpe.

Drucker, P.F. & Ueda, A. (2002). Escritos Fundamentales. Buenos Aires: Sudamericana.

Durán, P. (2005). Los datos perdidos en estudios de investigación: ¿son realmente datos perdidos? Archivos Argentinos de Pediatría, 103(6), 566-568.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.

Ellis, A. (1975). Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts City Schools. Watertown, MA: Educational Research Corporation.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la Sala de Clases. Santiago, Chile: Fundación CAP- Fundación Chile.

Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE?. *Estudios Públicos*, 75, 107-161. Recuperado de http://www.simce.cl/fileadmin/publicaciones-BD_simce/rev75_eyzaguirre.pdf

Fernández, M.J.; Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Madrid: Editorial Síntesis.

Ferrer, G. y Arregui, P. (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. Lima: PREAL.

Fiedler, F. E. (1967). A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill.

Filella, J. (2000). Poder y liderazgo en centros educativos en Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago, Chile: Unicef.

Fullan, M. (2007). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2002). Liderar en una cultura de cambio. Barcelona: Octaedro.

Fundación Chile. Programa de Gestión y Dirección Escolar de calidad. (2006). Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Santiago, Chile: AUTOR.

Garay, S., López, P., Maureira, O., Schiefelbein, E., Thieme, C., Uribe, M. y Volante, P. 2008. Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

Geijsel, F., Sleegers, P., Van DenBerg, R. (2000). El liderazgo transformacional como condición que favorece la implementación de programas de innovación a gran escala en las escuelas: perspectiva del profesorado. En Actas del III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden (379-414). Bilbao: ICE Deusto.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.

George & Mallery (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. ¿Para qué participa Chile en evaluaciones internacionales?. Santiago, Chile: Autor.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2008). Ley N° 20.248, Junio de 2008. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículo y Evaluación (2004). Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS. Resultados de los estudiantes chilenos de 8º básico en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias 2003. Santiago, Chile: AUTOR.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2009). ¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006. Santiago, Chile: AUTOR.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2009). Resultados en PISA 2009. Santiago, Chile: AUTOR.

Gobierno de Chile. Ministerio de Planificación (2010). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2009. Santiago de Chile: Autor.

Gómez Dacal, G. (1989). Los determinantes de la productividad de la enseñanza. Tesis presentada para optar doctoral al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, no publicada. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Gonoach, D. y C. Golder. (2006). Manual de Psicología para la Enseñanza. México: Siglo XXI.

González, M. R. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias pedagógicas, 13, 79.

Gorrochotegui, A. (1997). Manual de liderazgo para directivos escolares: Compendio de autores y modelos. Madrid: La Muralla.

Greenfield, T. (1984). Theory about Organizations: A New perspectives and its implication for school. En Bush et al. (Ed), Approaches to school management. Londres: Harper.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. The Leadership Quarterly, 13(4), 423-451. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new achitecture for leadership. Educational Management and Administration, 23 (3), 317-338.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2001). Análisis Multivariante. Madrid: Prentice Hall.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement, 9 (2), 157-191.

Hallinger, P. And Heck, R. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. En J. Murphy and K. Louis (eds.) Handbook of research on Educational Administration San Francisco: Josey-Bass.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of secondary School Change and Continuity. Educational Administration Quarterly, 4 (1), 3-41.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustaining Leadership*. London: Wiley.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Centro de Innovación en Educación- Fundación Chile.
- Harris, A. y Chapman, C. (2001) *Leadership in schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher Leadership: A Review of Research*. London: National College for School Leadership.
- Hemphill, J. K. and Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. En Stogdill, R. M., and Coons, A. E. (eds.). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus: Bureau of Business Research of Ohio State University.
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hersey, P. & Blanchard, R.H. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (6th ed). En *glewood Cliffs: N.J.-Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. Training and Development Journal*, 23 (5), 26-34.
- Hersey, P.K; & Blanchard, K. (1997). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago, Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela: experiencias y lecciones*. Santiago: Fundación CAP- Fundación Chile.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar. *Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

Janda, K. F. (1960). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human Relations*, 13, 345-363.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Illinois: Scientific Software International.

Kappa, P. D. (1980). Why do some urban schools succeed. The Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools. Bloomington: AUTOR.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations. New York: Wiley.

Koontz, H. Weihrich, H. (1993). Administración: una perspectiva global. México: Mc Graw Hill.

Koontz, H. y Weihrich, H. (1993). Administración 9° Edición. México: McGraw-Hill.

Kotter, J. (1999). Una fuerza para el Cambio. Madrid: Díaz de Santos.

Kuhnert, K. W. (1994). Transforming leadership: developing people through delegation. En B. M. Bass & B. J. Avolio (Eds) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 10-25). California: Sage.

Laboratorio Latinoamericano (2010). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.

Leithwood, K and Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects a replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.

Leithwood, K y Mascal, B. (2008). The effects of collective leadership on student achievement, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999) The Relative Effects of Principal and Teachers Sources of Leadership on Student Engagement Whit School. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.

Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago, Chile: Fundación Chile. Santiago.

Leithwood, K. (Ed.) (1995). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Londres: Kluwer.

Leithwood, K. A. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.

Leithwood, K., et al. (2006) *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Jantzi, D. y Fernández, A. (1993). *Secondary School Teachers' Commitment to Change: The Contributions of Transformational Leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.

Leithwood, K., Harris, A; & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and Manmagement*, 28 (1), 27-42.

Letón, E., Pedromingo, A. (2001). *Introducción al análisis de datos en meta-análisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Levy-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.

Lewin, K. (1939). *Teoría del campo y experimentación en psicología social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Liphan (1964)

MacBeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Santiago, Chile: Fundación Chile- Salesianos Editores.

Maden, M., and Hillman, J. (Eds.). (1993). Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas. London: Routledge.

Majluf, N. (2012). El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En Muñoz, G. y Weinstein J; Editores. (pp. 283-306) ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?. Santiago, Chile: Fundación Chile-Ceppe.

Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. En F.J. Murillo, (Coord.) La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión (pp. 93-125). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). School Leadership that Works: From Research to Results. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development- Mid-Continent Research for Education and Learning.

Maureira, O. (2002). El liderazgo factor de eficacia escolar hacia un modelo causal. Tesis Presentada para Optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, no publicada. Universidad Complutense. Madrid.

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 1-20.

Maureira, O. (2004). Liderazgo y Eficacia Escolar. Hacia un Modelo Causal. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. American Psychologist, N° 28, pp. 1-14.

McDonald, R.P. and Ho, M.-H.R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. Psychological Methods, 7(1), 64-82.

Medina, F., & Galván, M. (2007). Imputación de datos: teoría y práctica. Santiago, Chile: CEPAL

Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006). El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas, Investigación y Reflexión*. 14(1), 118-134.

Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.

Mortimore, P. (1991). The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. En S. Rieddel y S. brown (Eds.) *School effectiveness research: Its messages for school improvement* (pp.9-19). Philadelphia: McGraw-Hill.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F.J. (2005). *La Investigación Sobre Eficacia Escolar*. Madrid: Ediciones Octaedro.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*. 4(Monográfico), 11-24.

Nasser, F., Takahashi, T., & Benson, J. (1997). The structure of test anxiety in Israeli-Arab high school students: An application of confirmatory factor analysis with miniscales. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10 (2), 129-151.

Organización Para la cooperación y Desarrollo Económico (2009). *Creating Effective Teaching and learning Enviromments. First Results*. Paris: TALIS.

OCDE y CEPAL (2011). Perspectivas Económicas de América Latina 2012: Transformación del Estado para el Desarrollo. París: AUTOR

OREALC/UNESCO (2013). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Análisis Curricular. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/analisiscurriculartercecompleto.pdf. Santiago

Owens, R.G. (1976). La Escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Santillana.

Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Bilbao: Mensajero.

Pedhazur, E. J. (1982). Multiple regression in behavioral research (2nd ed.). New York: CBS College Publishing.

Perrenoud P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Pondy, L. (1978). Leadership as a language game. En M. W. McCall & M. M. Lombardo (Eds.). Leadership: Where else can we go (pp.87-99). Durham: Duke University Press.

Prieto, L. (2007). Autoeficacia del Profesor Universitario: Eficacia Percibida y Práctica Docente. Madrid: Narcea.

Prieto, L. (2007). La Autoeficacia en el contexto académico. Recuperado de: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.pdf

Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1983). Effective Schools: A Review. Elementary School Journal, 4, 427-452.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M., Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina Necesita. Santiago, Chile: PREAL.

Real Academia de la Lengua Española. (1992) Recuperado de: <http://www.rae.es>

Reeves, M. (2012). Efectos del Liderazgo Directivo en Escuelas con Altos Niveles de Vulnerabilidad Social. En J. Weinstein, & G. Muñoz. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (307-324). Santiago: Centro de Innovación en Fundación Chile- CPPE.

Reynolds, D., Bollen R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (2001). Las Escuelas Eficaces. Claves para mejorar la Enseñanza. Madrid: Santillana.

Robbins (1989)

Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.

Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.

Robinson, V.M.J. (2007). School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.

Rost, J. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. Westport: Praeger.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.

Ruiz, M.A. (2000). *Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: UNED.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours and secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.

Sánchez, A. V. (2008). Innovación y cambio en las organizaciones educativas. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos Guerra, M.A. (1993). La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

Scheerens, J. (1997). Theories on School Effectiveness. En *The Foundations of Educational Effectiveness* (265-297). Oxford: Pergamon Press

Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). The Conceptual Map of School Effectiveness. En *The Foundations of Educational Effectiveness* (3-34). Oxford: Pergamon Press

Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). The Meaning of the Factors that are considered to Work in Education. En *The Foundations of Educational Effectiveness* (99-138). Oxford: Pergamon Press

Senge, P. (1992). La Quinta Disciplina. Buenos Aires: Gránica.

Spencer, L. M. y Spencer, Signe M. (1993). Competence at work, models for superior performance. New York: John Wiley & Sons.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.

Stogdill's, R., Bass, M., (1974). The handbook of Leadership: a survey of theory and research. New York: Free Press.

Stoner & Freeman (1989)

Tejeda Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.

Umayahara, M. (2006). Early childhood education policies in Chile: From pre-Jomtien to post-Dakar. París: UNESCO.

Vega, C. y Zabala, G. (2004). Adaptación del cuestionario multifactorial de Liderazgo (MLQ Forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio, al contexto organizacional chileno. Memoria para optar al título de Psicólogo.

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago. Chile.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Weinstein, J. y Muñoz G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?. Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile- Centro de Políticas y Prácticas en Educación Santiago.

Welch & Comer (1988). Quantitative Methods for Public Administration: Techniques and Applications. Virginia: Dorsey Press.

Woodruffe, C. (1993). Assessment Centers: identifying and developing competences. London: Institute Personnel Management.

Anexos



Anexo 1

Cuestionarios

A1.1 Cuestionario MLQ – Versión Adquirida

For use by Sergio Garay only. Received from Mind Garden, Inc. on August 13, 2008

Multifactor Leadership Questionnaire

Leader Form

My Name: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

This questionnaire is to describe your leadership style as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits you. The word "others" may mean your peers, clients, direct reports, supervisors, and/or all of these individuals.

Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

1. I provide others with assistance in exchange for their efforts 0 1 2 3 4
2. I re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate 0 1 2 3 4
3. I fail to interfere until problems become serious 0 1 2 3 4
4. I focus attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards 0 1 2 3 4
5. I avoid getting involved when important issues arise 0 1 2 3 4
6. I talk about my most important values and beliefs 0 1 2 3 4
7. I am absent when needed 0 1 2 3 4
8. I seek differing perspectives when solving problems 0 1 2 3 4
9. I talk optimistically about the future 0 1 2 3 4
10. I instill pride in others for being associated with me 0 1 2 3 4
11. I discuss in specific terms who is responsible for achieving performance targets 0 1 2 3 4
12. I wait for things to go wrong before taking action 0 1 2 3 4
13. I talk enthusiastically about what needs to be accomplished 0 1 2 3 4
14. I specify the importance of having a strong sense of purpose 0 1 2 3 4
15. I spend time teaching and coaching 0 1 2 3 4

Continued →

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, If not always	
0	1	2	3	4	
16. I make clear what one can expect to receive when performance goals are achieved.....	0	1	2	3	4
17. I show that I am a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18. I go beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19. I treat others as individuals rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20. I demonstrate that problems must become chronic before I take action	0	1	2	3	4
21. I act in ways that build others' respect for me	0	1	2	3	4
22. I concentrate my full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	0	1	2	3	4
23. I consider the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24. I keep track of all mistakes	0	1	2	3	4
25. I display a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26. I articulate a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27. I direct my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28. I avoid making decisions	0	1	2	3	4
29. I consider an individual as having different needs, abilities, and aspirations from others.....	0	1	2	3	4
30. I get others to look at problems from many different angles	0	1	2	3	4
31. I help others to develop their strengths	0	1	2	3	4
32. I suggest new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33. I delay responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34. I emphasize the importance of having a collective sense of mission	0	1	2	3	4
35. I express satisfaction when others meet expectations	0	1	2	3	4
36. I express confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37. I am effective in meeting others' job-related needs	0	1	2	3	4
38. I use methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39. I get others to do more than they expected to do	0	1	2	3	4
40. I am effective in representing others to higher authority	0	1	2	3	4
41. I work with others in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42. I heighten others' desire to succeed	0	1	2	3	4
43. I am effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44. I increase others' willingness to try harder	0	1	2	3	4
45. I lead a group that is effective	0	1	2	3	4

Copyright © 1995 by Bernard Bass and Bruce Avolio. All rights reserved.

It is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work for any reproduction in any medium. If you need to reproduce the MLQ, please contact Mind Garden www.mindgarden.com. Mind Garden is a registered trademark of Mind Garden, Inc.

A1.2 Cuestionario Directores

Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Formulario para Directores(as)

Estimado(a) Director(a):

El presente cuestionario está diseñado para realizar una descripción del liderazgo del Directo-
directora del este establecimiento.

Le solicitamos que, pensando en su propio desempeño como director (a) de este establecimi-
responda a las preguntas que siguen y califique su actuación según la opción que mejor lo represe-

Los resultados de este trabajo son de uso exclusivo para la investigación académica que
realizamos y por ello:

- a) No hay respuestas que se puedan considerar "correctas" o "incorrectas".
- b) Las respuestas son anónimas
- c) Los análisis a realizar serán de carácter global y guardando en todo momento la
confidencialidad de los participantes.

Este cuestionario consta de dos partes a completar:

I. Datos Iniciales, aborda datos generales que necesitamos nos entregue y que nos
permitirán ordenar y analizar la información de este estudio.

II. Competencias de liderazgo, busca indagar en el tipo de liderazgo que Ud. ejerce
en la institución.

Desde ya agradecemos la disponibilidad y colaboración que implica la respuesta a este cuestiona-
nos comprometemos a compartir sus resultados una vez finalizada la investigación.

Instrumento --- Director(a)

Forma Director(a)

1. Edad: _____ años

2. Sexo:

- Femenino ☐
- Masculino ☐

3. Estudios de Pre Grado:

- Profesor Enseñanza Básica ☐
- Profesor Enseñanza Media ☐
- Otro (indique) _____

4. Estudios de post grado que ha realizado, especifique la temática:

- Postítulo / Diplomado ☐ _____
- ABM ☐ _____
- Magister ☐ _____
- Doctorado ☐ _____
- Curso de Perfeccionamiento para desempeñarse como director(a) de establecimiento.

(Indique el nombre del curso e institución que lo dictó)

Nº de Horas _____

5. Indique los años de experiencia **como docente**, previos a asumir cargos directivos:

- _____ años

6. Indique los años que Ud. lleva ejerciendo (en general) **como director(a)**:

- _____ años

7. Indique los años que Ud. lleva ejerciendo **como director(a) en esta institución**:

- _____ años

8. Señale la forma en que Ud. accedió al cargo de director(a) en este establecimiento:

- a) Por concurso ☐
- b) Por designación del sostenedor ☐
- c) Otra, indique: ☐ _____

Datos del Establecimiento:

RBD: _____

9. Dependencia:

- Municipal ☐
- Particular Subvencionado ☐
- Particular pagado ☐
- Otro ☐

10. Ubicación - Comuna: _____

11. Niveles de enseñanza:

- E. Básica ☐
- E. Básica y E. Media ☐
- E. Media ☐

12. Tipo de enseñanza:

- Básica ☐
- Técnico Profesional ☐
- Humanista Científica ☐

I. Pensando en la labor del director de este establecimiento, indique con qué frecuencia realiza cada una de las acciones que se señalan a continuación.

Nº	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
1	Doy apoyo cuando observo esfuerzo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Proporciono formas nuevas de enfocar los problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Intervengo sólo cuando los problemas se complican.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Concentro mi atención y corrijo las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Evito involucrarme cuando surgen acontecimientos importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Doy a conocer sus valores y creencias fundamentales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Estoy ausente cuando me necesitan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Busco diferentes perspectivas o alternativas para resolver los problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Hablo de manera optimista del futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Logro que los docentes se sientan orgullosos por trabajar conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Aclaro y especifico las responsabilidades de cada uno para alcanzar los objetivos de desempeño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Espero que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Hablo de manera entusiasta acerca de las necesidades que se deben satisfacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Especifico la importancia de tener objetivos claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3

Cuestionario de Liderazgo – Forma Director

Nº	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
15	Paso parte de mi tiempo enseñando y capacitando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Dejo en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Creo firmemente en la frase "si no esta roto, no lo arregles".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Voy más allá de mi interés personal, en la búsqueda del bien común.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Trato a los otros como individuos y no como a uno más del grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Demuestro que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Mi forma de actuar infunde respeto de los otros hacia mi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Concentro toda mi atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Considero los aspectos éticos y morales para tomar decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Llevo un seguimiento de todos los errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Manifiesto sentido de poder y de confianza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Expreso claramente una fuerte visión de futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Dirijo mi atención a los fracasos para cumplir los estándares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Evito tomar decisiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Creo que cada individuo tiene necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que los distinguen de los otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Consulto a otros para ver los distintos puntos de vista de un problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nº	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
31	Ayudo a otros a desarrollar sus fortalezas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Sugiero nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Me demoro en responder preguntas urgentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Destaco la importancia de tener un sentido de misión colectivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen con las expectativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Demuestro confianza en que las metas se van a lograr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Soy eficaz en lo que se refiere a cumplir con las necesidades relacionadas con el trabajo de otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Utilizo métodos de liderazgo que son satisfactorios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Logro que otros hagan más de lo que ellos mismos/as esperaban hacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Soy eficaz representando a otros ante una autoridad mayor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Trabaja junto a otros de manera satisfactoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Exalto el deseo de los otros de tener éxito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Soy eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Potencio la voluntad de los otros para que lo vuelvan a intentar con más ganas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Encabezo un grupo eficaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nº	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
46	Comprometo a todos en el logro de los objetivos del Establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Promuevo la participación en las actividades del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Considero la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Privilegio el trabajo docente basado en la colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Promuevo y solicito la participación de los padres y apoderados en las actividades del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Ofrezco espacios para la creación de organizaciones de padres y apoderados en el establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Ofrezco espacios para la creación de organizaciones de estudiantes en el establecimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	Permito la participación de los organismos de la comunidad local en las actividades de la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡Muchas gracias por su aporte!

A1.3 Cuestionario Docentes

Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Formulario para Profesores

Estimado(a) Profesor(a):

El presente cuestionario está diseñado para realizar una descripción del liderazgo del Director o directora del establecimiento en el que Ud. trabaja.

Le solicitamos que, pensando en el desempeño del director (a) de este establecimiento responda a las preguntas que siguen y califique su actuación según la opción que mejor lo represente.

Los resultados de este trabajo son uso exclusivo para la investigación académica que realizamos y por ello:

- a) No hay respuestas que se puedan considerar "correctas" o "incorrectas".
- b) Las respuestas son anónimas
- c) Los análisis a realizar serán de carácter global y guardando en todo momento la confidencialidad de los participantes.

Marque la opción que corresponda en cada caso:

I. Datos Iniciales

En primer término le rogamos nos indique sus propios datos básicos

1. Edad

- Entre 25 y 30 años ☐
- Entre 31 y 40 años ☐
- Entre 41 y 50 años ☐
- Entre 51 y 60 años ☐
- Más de 60 años ☐

2. Sexo:

- Femenino ☐
- Masculino ☐

3. Estudios de post grado que ha realizado (a parte de los estudios como profesor o de pre grado), especifique la temática

- Licenciado ☐ _____
- Postítulo ☐ _____
- ABM ☐ _____
- Magíster ☐ _____
- Doctorado ☐ _____

4. Indique **otro tipo de formación** que Ud. ha recibido para desempeñarse como docente de establecimiento. Señale en cada caso el número de horas

- a) _____ N° de Horas _____
- b) _____ N° de Horas _____
- c) _____ N° de Horas _____

5. Indique los años de experiencia **como docente en total (no sólo en este establecimiento)**

- Menos de 5 años ☐
- Entre 5 y 10 años ☐
- Entre 10 y 15 años ☐
- Entre 15 y 20 años ☐
- Más de 20 años ☐

6. Indique los años que Ud. lleva en este establecimiento

- Menos de 5 años ☐
- Entre 5 y 10 años ☐
- Entre 10 y 15 años ☐
- Entre 15 y 20 años ☐
- Más de 20 años ☐

7. Señale la forma en que Ud. accedió al cargo como docente en este establecimiento:

- a) Por concurso abierto
- b) Por designación del sostenedor
- c) Por elección
- d) Otra, indique: _____

Datos del Establecimiento:

RBD: _____

8. Dependencia:

- Municipal ☐
- Particular Subvencionado ☐
- Particular pagado ☐
- Otro ☐

9. Ubicación - Comuna: _____

10. Niveles de enseñanza:

- E. Básica ☐
- E. Básica y E. Media ☐
- E. Media ☐

10. Tipo de enseñanza:

- Básica ☐
- Técnico Profesional ☐
- Humanista Científica ☐

II. Pensando en la labor del director de este establecimiento, indique con qué frecuencia realiza cada una de las acciones que se señalan a continuación.

N°	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
1	Me apoya cuando observa mi esfuerzo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Me proporciona formas nuevas de enfocar problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Interviene sólo cuando los problemas se complican.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Concentra su atención y corrige las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Evita involucrarse cuando surgen acontecimientos importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Da a conocer sus valores y creencias fundamentales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Está ausente cuando se le necesita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Busca diferentes perspectivas o alternativas para resolver los problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Habla de manera optimista del futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Me hace sentir orgulloso(a) trabajar con él (ella).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Debata en términos específicos quién es el responsable de lograr los Objetivos de desempeño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

N°	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
12	Espera que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Habla de manera entusiasta acerca de las necesidades que se deben satisfacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Especifica la importancia de tener objetivos claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Pasa parte de su tiempo enseñando y capacitando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Deja en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Cree firmemente en la frase "si no está roto, no lo arregles".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Va más allá del interés personal, en la búsqueda del bien común.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Demuestra que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Su forma de actuar infunde mi respeto hacia él/ella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Concentra toda su atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Considera los aspectos éticos y morales para tomar decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Lleva un seguimiento de todos los errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Manifiesta sentido de poder y de confianza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Expresa claramente una fuerte visión de futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Dirige mi atención a los fracasos para cumplir los estándares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Evita tomar decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

N°	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
29	Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que me diferencian de los otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Me ayuda a ver los distintos puntos de vista de un problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Me ayuda a desarrollar mis fortalezas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Sugiere nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Se demora en responder preguntas urgentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Destaca la importancia de tener un sentido de misión colectivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Se demuestra satisfecho/a cuando cumpla con las expectativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Expresa confianza en que las metas se van a lograr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Es eficaz en lo que se refiere a cumplir con mis necesidades relacionadas con el trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Los métodos de liderazgo que utiliza son apropiados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Logra que haga más de lo que yo mismo/a esperaba hacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Es eficaz representándome ante una autoridad mayor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Trabaja junto conmigo de manera satisfactoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Exalta mi deseo de tener éxito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Es eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Potencia mi voluntad para que lo vuelva a intentar con más ganas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Encabeza un grupo eficaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nº	Items	Alternativas				
		Nunca 0	Raras Veces 1	A Veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
46	Nos compromete a todos en el logro de los objetivos del Establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Promueve la participación en las actividades del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Considera la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Privilegia el trabajo con los docentes basado en la colaboración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Promueve y solicita la participación de los padres y apoderados en las actividades del establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Ofrece espacios para la creación de organizaciones de padres y apoderados en el establecimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Ofrece espacios para la creación de organizaciones de estudiantes en el establecimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	Permite la participación de los organismos de la comunidad local en las actividades de la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡Muchas gracias por su aporte!

Anexo 2

**Formato para
validación de
cuestionarios -
Juicio de
expertos**

Validación de Escalas: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo: Forma – Director

Proceso de Validación de Contenido por Juicio de Expertos

- ☒ Identificación del Juez:
☒ Fecha de Validación:

Estimado(a) Señor(a):

A partir de la solicitud inicial que le hiciera, adjunto el conjunto de ítems correspondientes al instrumento que se propone evaluar los factores del liderazgo del director de centro, que están asociados con la eficacia de los establecimientos.

Nuestra solicitud dice relación con la validación de contenido de estos ítems, especialmente en cuanto a la **Claridad** y **Pertinencia** de cada uno de ellos, dada su experiencia y conocimiento en el tema. Para efectos de contar con una comprensión básica de los conceptos utilizados entenderemos por:

- **Claridad:** Se trata de una expresión, una afirmación, argumento o un razonamiento de muy fácil comprensión.

Las categorías propuestas para este proceso son:

4	Muy Claro
3	Claro
2	Poco Claro
1	Confuso – No se entiende

- **Pertinencia:** Entendemos por tanto, que un ítem se considera pertinente cuando el contenido utiliza términos y/o conceptos comprensibles y significativos para el contexto donde se quiere aplicar.

Las categorías propuestas para este proceso son:

4	Muy Pertinente
3	Pertinente
2	Poco Pertinente
1	No pertinente

↪ **Ejemplo:** A continuación ofrecemos un ejemplo de respuesta de jueces:

Ítem	Claridad				Pertinencia			
	1	2	3	4	1	2	3	4
• El director apoya a los chavales durante todo el proceso de formación educativa		X			X			

- ☒ En el ejemplo se puede observar que el juez indicó que el ítem ha sido formulado en forma "poco Clara" ya que nos se concentra en el ámbito de interés (trabajo escolar, por ejemplo) y considera que el ítem no es pertinente en el contexto chileno.

Para desarrollar este proceso le solicito que como "juez, experto", clasifique, marcando con una "X", cada uno de los ítems presentes en la pauta adjunta, a partir de los criterios ya señalados.

"En mi trabajo como director o directora de Colegio":

Ítem	Claridad				Pertinencia				Sugerencia (de modificación, eliminación o inclusión de palabras)
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Ayudo a otros a cambio de esfuerzos.									
2. Analizo suposiciones críticas para cuestionar si son apropiadas o no.									
3. No interfiere sino hasta que los problemas se han vuelto serios.									
4. Concentro mi atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de lo normal.									
5. Evito involucrarme cuando surgen acontecimientos importantes.									
6. Hablo de mis valores y creencias fundamentales.									
7. Estoy ausente cuando me necesitan.									
8. Busco perspectivas diferidas para resolver los problemas.									
9. Hablo de manera optimista del futuro.									
10. Infundo orgullo en otros por estar asociados a mí.									
11. Debato en términos específicos quién es el responsable de lograr los objetivos de desempeño.									
12. Espero que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar.									

Ítem	Claridad				Pertinencia				Sugerencia (de modificación, eliminación o inclusión de palabras)
	1	2	3	4	1	2	3	4	
13. Hablo de manera entusiasta acerca de las necesidades que debemos satisfacer.									
14. Especifico la importancia de tener un fuerte sentido de propósito.									
15. Paso parte de mi tiempo enseñando y capacitando.									
16. Dejo en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.									
17. Me muestro como un fiel creyente del dicho "si no está roto, no lo arregles".									
18. Voy más allá del interés personal, en la búsqueda del bien común.									
19. Trato a los otros como individuos y no como a uno más en el grupo.									
20. Demuestro que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto.									
21. Mi forma de actuar infunde el respeto de los otros hacia mí.									
22. Concentro toda mi atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones.									
23. Considero la ética y la moral consecuencia de las decisiones.									

Ítem	Claridad				Pertinencia				Sugerencia (de modificación, eliminación o inclusión de palabras)
	1	2	3	4	1	2	3	4	
24. Llevo un seguimiento de todos los errores.									
25. Manifiesto sentido de poder y de confianza.									
26. Expreso claramente una fuerte visión de futuro.									
27. Dirijo mi atención a los fracasos para cumplir los estándares									
28. Evito tomar decisiones.									
29. Creo que cada individuo tiene necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que lo diferencia de los otros.									
30. Consulto con otros para ver los distintos puntos de vista de un problema.									
31. Ayudo a otros a desarrollar sus fortalezas.									
32. Sugiero nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.									
33. Me demoro en responder preguntas urgentes.									
34. Destaco la importancia de tener un sentido de misión colectivo.									

Ítem	Claridad				Pertinencia				Sugerencia (de modificación, eliminación o inclusión de palabras)
	1	2	3	4	1	2	3	4	
35. Expreso mi satisfacción cuando otros cumplen las expectativas.									
36. Demuestro confianza en que las metas se van a lograr.									
37. Soy eficaz en lo que se refiere a cumplir con las necesidades relacionadas con el trabajo de otros.									
38. Utilizo métodos de liderazgo que son satisfactorios.									
39. Logro que otros hagan más de lo que ellos mismos esperaban hacer.									
40. Soy eficaz representando a otros ante una autoridad mayor.									
41. Trabajo junto con otros de manera satisfactoria.									
42. Exalto el deseo de los otros a tener éxito.									
43. Soy eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales.									
44. Potencio la voluntad de los otros para que lo intenten con más ganas.									
45. Encabezo un grupo eficaz.									

Si desea agregar o ampliar sus comentarios puede hacerlo en este espacio, para ello identifique el ítem y luego agregue el comentario:

Ítem N°	Comentarios

¡¡Desde ya agradecemos sus aportes y su tiempo para responder a este trabajo!!

Anexo 3

**Matriz con
recopilación de
aportes en el
proceso de
validación**

Proceso de Validación de Contenido - Cuestionario Docentes

	Ítems	Comentarios GCC	Claridad				Pertinencia				Comentarios
			1	2	3	4	1	2	3	4	
1	1. Me ayuda a cambio de mi esfuerzo. Me apoya cuando observa mi esfuerzo	me parece									Ayudar por reforzar - Esfuerzo - Trabajo / No debería plantearse la mediocridad / Nme apoya, me estimula / No expresa claramente qué quiere / Cambiar Ayuda por apoya
2	2. Analiza suposiciones críticas para cuestionar si son apropiadas o no. Me brinda nuevas forma de analizar los problemas.	No creo que la propuesta de ítem aborde lo que plateaba el ítem original									apropiados por coherentes / Analiza propuestas y críticas / Suposiciones este término no es adecuado / Cambiar palabra "Suposiciones" y aclarar todo el sentido
3	3. No interfiere sino hasta que los problemas se han vuelto serios. Interviene sólo cuando los problemas se complican	bien									Interfiere por gestionar / serios por relevantes / Escribir en positivo / Interfiere sólo cuando / No "Interviene" / problemas se han vuelto serios.(se puede mejorar la redacción , ya que los "problemas serios " es ambiguo .
4	4. Concentra su atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de lo normal. Concentra su atención y corrige las irregularidades, errores y situaciones que no funcionan según lo previsto.	bien									Concentra su atención por focalizar /Concentra su atención en lo urgente, más que en lo importantes / DICE: Concentra su atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de lo normal(se puede obviar). DEBE DECIR : Da importancia y corrige las irregularidades , errores y excepciones
5	5. Evita involucrarse cuando surgen acontecimientos importantes.										
6	6. Habla de sus valores y creencias fundamentales. Da a conocer sus valores y creencias más importantes.	Sugiero: Da a conocer sus valores y creencias fundamentales.									Hablar por comunicar / Transmite más que hablar / DICE :Habla de sus valores y creencias fundamentales DEBE DECIR : Habla y actúa en coherencia a sus valores y creencias fundamentales
7	7. Está ausente cuando se le necesita.										necesitar por requerir
8	8. Busca perspectivas diferidas para resolver los problemas. Busca diferentes alternativas para resolver los problemas.	Sugiero: Busca diferentes perspectivas o alternativas para resolver los problemas.									diferida queda poco clara / Busca diferentes posibilidades / Perspectivas diferidas, diferentes perspectivas / Diferentes perspectivas / DICE :Busca perspectivas diferidas para resolver los problemas. DEBE DECIR : Para resolver problemas busca distintas y variadas estrategias/ Cambiar diferidas por alternativas.
9	9. Habla de manera optimista del futuro.										hablar por comunicar o plantear
10	10. Infunde orgullo en mí por estar asociado/a a él/ella. Me hacer sentir orgulloso(a) por trabajar con él (ella).	Sugiero: Me hace sentir orgulloso trabajar con él/ella									Sustituirla, lenguaje coloquial / Me siento orgulloso de trabajar con ella / identidad en vez de orgullo; sentido de identidad / No es necesario y el Orgullo no significa nada / Cambiar asociado por trabajar con...

11	11. Debate en términos específicos quién es el responsable de lograr los Objetivos de desempeño. Aclara y especifica las responsabilidades de cada uno para alcanzar los objetivos de desempeño.	Complejo pues Debatir no es lo mismo que Aclarar y Especificar	1	3	4	3			2	4	5	Debate y plantea / Asigna las responsabilidades respectivas para lograr...
12	12. Espera que las cosas vayan mal encaminadas antes de actuar. Interviene sólo cuando las cosas van mal encaminadas.	Sugiero mantener el original	3	1	2	6	1	2	3	6		sustituirlaMuy en negativo y poco coloquial / Espera que las cosas las solucionenen otros, de lo contrario actúa
13	13. Habla de manera entusiasta acerca de las necesidades que se deben satisfacer.		2		3	5	2		3	7		sustituirla
14	14. Especifica la importancia de tener un fuerte sentido de propósito. Señala la importancia de tener objetivos claros.	Sugiero: Especifica la importancia de tener objetivos claros.	2	1	6	3		1	2	8		Tienen un propósito claro / ¿a qué se refiere sentido de propósito
15	15. Pasa parte de su tiempo enseñando y capacitando. Dedicar parte importante de su tiempo a capacitar y orientar a los docentes.	Complejo, revísemoslo en conjunto. Yo mantendría el original	3	2	1	6	3	3		6		Destina tiempo a enseñar y .../ DICE : Pasa parte de su tiempo enseñando y capacitando. DEBE DECIR : Parte de su tiempo lo desempeña enseñando y capacitando / Tal vez no sea función de El capacitar
16	16. Deja en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño. Expresa con claridad los incentivos vinculados con el logro de las metas.	Sugiero mantener el original	2	1	3	6	2		4	7		sustituirla / DICE : Deja en claro lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño. DEBE DECIR : Expresa con claridad lo que uno puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño.
17	17. Se muestra como un fiel creyente del dicho "si no está roto, no lo arregles". Mantiene la creencia que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.	Complejo, revísemoslo en conjunto.	4	2	5	1	5	2	4	1		sustituirla / El dicho, queda sujeto a interpretación / No se entiende el sentido / Redactar con un énfasis más pertinente a nuestra sociedad / El refrán no "va"
18	18. Va más allá del interés personal, en la búsqueda del bien común.		1		4	6		1	2	9		
19	19. Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo.		1	1	3	7	1		2	9		Individuo por persona / El termino individuo es despectivo, mejor utilizar, "Persona" / DICE : Me trata como un individuo y no como a uno más del grupo. DEBE DECIR : Me trata en forma personalizada y no como a uno más del grupo.

20	20. Demuestra que los problemas deben hacerse crónicos antes de hacer algo al respecto. Demuestra que los problemas deben agudizarse antes de actuar.			3	2	2	5	1	3	2	6	sustituirla / muy negativo / Redactar de otra manera / hacerse crónicos (no queda claro)
21	21. Su forma de actuar infunde mi respeto hacia él/ella. Es respetado(a) por su forma de actuar	Sugiero mantener el original		1	1	4	6	1	1	3	7	
22	22. Concentra toda su atención en lidiar con errores, quejas y equivocaciones. Pone mucha atención para resolver los errores o equivocaciones y atener quejas	Sugiero mantener el original		1	2	3	6		3	6	3	resuelve problemas / 22 y 4 Son muy similares , quizás se deba redactar un solo indicador.
23	23. Considera la ética y la moral consecuencia de las decisiones. Considera los aspectos éticos y morales para tomar decisiones.	me parecela propuesta de ítem		3	4	3	2	1	2	3	6	consecuencia por en la toma / Redactar de otra manera / Ética y Moral como pilares de la educación / DICE :Considera la ética y la moral consecuencia de las decisiones DEBE DECIR :Considera la ética y la moral con antelación (o para la toma de) a las decisiones / Me qudad la duda si no debiera expresarse al revés la frase: Las decisiones como consecuencia de la ética y la moral
24	24. Lleva un seguimiento de todos los errores. Realiza un seguimiento de los errores que detecta.	Sugiero mantener el original		2	2	3	5	1	2	6	3	de quiénes y para qué?? / y soluciones / Registro / DICE : Lleva un seguimiento de todos los errores DEBE DECIR : Evalúa los procesos para realizar las mejoras (Transforma los nudos en nodos)
25	25. Manifiesta sentido de poder y de confianza. Se manifiesta confiable y seguro	Sugiero mantener el original		1	1	3	7		2	4	6	manifiesta por comunicar / Concepto de autoridad / Cambiar la frase, es un poco intimidante
26	26. Expresa claramente una fuerte visión de futuro.			1			#		1	1	10	
27	27. Dirige mi atención a los fracasos para cumplir los estándares. Me ayuda a ver los fracasos y superarlos para cumplir	Sugiero mantener el original		2	1	4	5		4	3	5	aprovecha los errores / Estándares o metas? / Redactar de nuevo / Estándares de desempeño / Es poco claro
28	28. Evita tomar decisiones.			1	1	1	9	1	1	2	8	
29	29. Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que me diferencian de los otros. Reconoce mis necesidades y capacidades particulares que me diferencian de los demás.	Sugiero mantener el original		1	1	3	7	1	2	3	6	Se da cuenta que.../ DICE: Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares, que me diferencian de los otros. DEBE DECIR : Cree que tengo necesidades, capacidades y aspiraciones particulares,y valora competencias que me diferencia de los otros.

30	30. Me ayuda a ver los distintos puntos de vista de un problema. Me ayuda a ver los problemas desde distintos puntos de vista.	Sugiero mantener el original	1	1	2	7	1	1	3	7	problema. DEBE DECIR : . Me ayuda a tener una mirada amplia y con proyecciones frente a la resolución de problemas , en los distintos procesos de mi labor y / o desempeño .
31	31. Me ayuda a desarrollar mis fortalezas. Me ayuda a desarrollar mis capacidades	Sugiero mantener el original	1		2	9	1		3	9	DICE : Me ayuda a desarrollar mis fortalezas. DEBE DECIR : Me apoya en las debilidades y potencia mis fortalezas , en función del logro de metas
32	32. Sugiere nuevas formas de mirar las cosas para realizar el trabajo.		1		4	7	1		4	7	sugiere propone
33	33. Se demora en responder preguntas urgentes. Se demora en responder a temas urgentes	Sugiero mantener el original	1	2	1	8	1	1	3	7	Muy importante / DICE : Se demora en responder preguntas urgentes. DEBE DECIR : Se demora en responder a situaciones urgentes y tarda en responder preguntas . (otra opción sería especificar que tipo de preguntas urgentes)
34	34. Destaca la importancia de tener un sentido de misión colectivo. Enfatiza la importancia de tener una misión común	Sugiero mantener el original	1		3	8	1		2	9	DICE : Destaca la importancia de tener un sentido de misión colectivo. DEBE DECIR : Actúa en coherencia destacando la importancia de tener un sentido de misión colectivo.
35	35. Se demuestra satisfecho/a cuando cumplo con las expectativas. Expresa su satisfacción cuando cumplo con las	Sugiero mantener el original	2	1	1	8	1	1	1	9	
36	36. Expresa confianza en que las metas se van a lograr. Expresa su confianza en el logro de las metas	Sugiero mantener el original	2		2	7	2		1	10	
37	37. Es eficaz en lo que se refiere a cumplir con mis necesidades relacionadas con el trabajo. Responde eficazmente a mis necesidades o requerimientos de trabajo.	Sugiero mantener el original	1	2	3	5	1	2	4	5	Eficiente Prioridades, objetivos
38	38. Utiliza métodos de liderazgo que son satisfactorios.		2	3	2	5	1	2	2	7	métodos por rasgos tipos de liderazgo / que son medibles... útiles / ES muy amplio (se debería especificar a lo menos un par de métodos)
39	39. Logra que haga más de lo que yo mismo/a esperaban hacer. Me estimula a lograr más de lo que yo mismo(a) esperaba hacer.	Sugiero mantener el original	1	2	3	6	1	1	3	7	Me estimula a superarme
40	40. Es eficaz representándome ante una autoridad mayor. Me representa en forma efectiva frente a mis superiores.	Sugiero mantener el original	3		2	7	3	1	2	6	No corresponde / Especificar más

41	41. Trabaja junto conmigo de manera satisfactoria.		2		3	7	1		2	9	lenguaje coloquial / Cambiar junto conmigo por junto a mi.
42	42. Exalta mi deseo de tener éxito. Estimula mi motivación al éxito.	Sugiero mantener el original	2	1	1	8	1	2	2	7	no sirve / Redactar de nuevo / Exalta cambiar por estimula mi deseo de tener éxito / ¿Cómo? /DICE : . Exalta mi deseo de tener éxito. .DEBE DECIR : Me estimula y apoya exaltando mi deseo de tener éxito(de qué tipo ¿?)
43	43. Es eficaz a la hora de cumplir con requerimientos organizacionales. Cumple eficazmente con los requerimientos de la organización.	Sugiero mantener el original	2		3	7	1		5	6	
44	44. Potencia mi voluntad para que lo vuelva a intentar con más ganas. Me motiva para poner mayor empeño en mi trabajo.	Sugiero mantener el original	2		2	8	1	3	2	6	lenguaje coloquial / Redactar de nuevo
45	45. Encabeza un grupo eficaz. Lidera un grupo efectivo.	Sugiero mantener el original	2		3	7	1		2	9	Encabeza un grupo eficaz.(no es muy válido , puesto que un jefe puede encabezar cualquier grupo y el valor está en los logros con él) DEBE DECIR : Lidera un grupo y logra que éste se desempeñe en forma eficaz.

Anexo 4

**Carta para
centros
solicitando
aplicación de
cuestionarios**

Estimado(a) Director(a):

Quien suscribe agradece a Ud. la buena voluntad para colaborar con el estudio **“Competencias de Liderazgo del Director”**; que estamos desarrollando y certifica que **Don Walter Bilbao Vilches**, Sociólogo, egresado de la Universidad Católica Silva Henríquez, está encomendado por nosotros para realizar las labores de investigador de campo.

Su tarea es efectuar la aplicación de la encuesta de autoevaluación para el director y una muestra de 6 docentes de su establecimiento. Las formas están debidamente identificadas y tomarán un máximo de 10 minutos para su respuesta; obviamente garantizamos la confidencialidad de los datos, tanto del establecimiento como de las personas que responden, por esta misma razón su respuesta es de carácter anónimo y voluntario. Agradecemos desde ya su colaboración y las facilidades que puedan brindarnos para realizar esta aplicación cuyo único objetivo es de carácter investigativo para aportar al mejoramiento de la calidad de la educación que estamos brindando a nuestros estudiantes.

Si Ud. quiere contar con mayor información una vez terminado el estudio le rogamos lo haga saber al evaluador para contactarnos en el momento preciso y/o hacerle llegar la información impresa que se elabore.

Agradecemos desde ya su colaboración, Atte.

Sergio Garay O.

Anexo 5

**Análisis
complementario
al capítulo 9**

Tabla A 5.1: Anova de un factor para Liderazgos con variable independiente Sexo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo de rango total	Inter-grupos	,022	1	,022	,161	,689
	Intra-grupos	292,601	2092	,140		
	Total	292,624	2093			
Liderazgo correctivo evitador	Inter-grupos	,280	1	,280	,885	,347
	Intra-grupos	661,040	2092	,316		
	Total	661,319	2093			
Liderazgo transformacional	Inter-grupos	,692	1	,692	1,905	,168
	Intra-grupos	759,693	2092	,363		
	Total	760,385	2093			
Liderazgo transaccional	Inter-grupos	,038	1	,038	,075	,784
	Intra-grupos	1072,589	2092	,513		
	Total	1072,628	2093			

Tabla A 5.2: Anova de un factor para Liderazgos con variable independiente Dependencia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo de rango total	Inter-grupos	3,306	2	1,653	11,948	,000
	Intra-grupos	289,318	2091	,138		
	Total	292,624	2093			
Liderazgo correctivo evitador	Inter-grupos	,370	2	,185	,586	,557
	Intra-grupos	660,949	2091	,316		
	Total	661,319	2093			
Liderazgo transformacional	Inter-grupos	3,366	2	1,683	4,648	,010
	Intra-grupos	757,020	2091	,362		
	Total	760,385	2093			
Liderazgo transaccional	Inter-grupos	18,535	2	9,268	18,384	,000
	Intra-grupos	1054,092	2091	,504		
	Total	1072,628	2093			

Tabla A 5.3: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Dependencia.

Bonferroni

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior
Liderazgo rango total	de Municipal	Particular subvencionado	,05167*	,01777	,011	,0091
		Particular pagado	,12737*	,02673	,000	,0633
	Particular subvencionado	Municipal	-,05167*	,01777	,011	-,0942
		Particular pagado	,07570*	,02549	,009	,0146
	Particular pagado	Municipal	-,12737*	,02673	,000	-,1914
		Particular subvencionado	-,07570*	,02549	,009	-,1368
Liderazgo correctivo evitador	Municipal	Particular subvencionado	-,01519	,02686	1,000	-,0795
		Particular pagado	,02501	,04040	1,000	-,0718
	Particular subvencionado	Municipal	,01519	,02686	1,000	-,0492
		Particular pagado	,04020	,03852	,890	-,0521
	Particular pagado	Municipal	-,02501	,04040	1,000	-,1218
		Particular subvencionado	-,04020	,03852	,890	-,1325
Liderazgo transformacional	Municipal	Particular subvencionado	,06899*	,02874	,049	,0001
		Particular pagado	,11607*	,04324	,022	,0125
	Particular subvencionado	Municipal	-,06899*	,02874	,049	-,1379
		Particular pagado	,04708	,04123	,761	-,0517
	Particular	Municipal	-,11607*	,04324	,022	-,2197

Liderazgo transaccional	pagado		Particular subvencionado	-,04708	,04123	,761	-,1459
	Municipal		Particular subvencionado	,11731*	,03392	,002	,0360
			Particular pagado	,30352*	,05102	,000	,1813
	Particular subvencionado	Municipal	-,11731*	,03392	,002	-,1986	
			Particular pagado	,18621*	,04865	,000	,0697
	Particular pagado	Municipal	-,30352*	,05102	,000	-,4258	
			Particular subvencionado	-,18621*	,04865	,000	-,3028

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.4: Anova de un factor para Liderazgos con variable independiente Cargo.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo de rango total	Inter-grupos	2,250	1	2,250	16,207	,000
	Intra-grupos	290,374	2092	,139		
	Total	292,624	2093			
Liderazgo correctivo evitador	Inter-grupos	13,408	1	13,408	43,292	,000
	Intra-grupos	647,911	2092	,310		
	Total	661,319	2093			
Liderazgo transformacional	Inter-grupos	9,073	1	9,073	25,263	,000
	Intra-grupos	751,312	2092	,359		
	Total	760,385	2093			
Liderazgo transaccional	Inter-grupos	38,659	1	38,659	78,217	,000
	Intra-grupos	1033,969	2092	,494		
	Total	1072,628	2093			

Tabla A 5.5: Anova de un factor para Liderazgos con variable independiente Grupo socioeconómico.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo de rango total	Inter-grupos	5,111	4	1,278	9,436	,000
	Intra-grupos	277,576	2050	,135		
	Total	282,687	2054			
Liderazgo correctivo evitador	Inter-grupos	3,537	4	,884	2,890	,021
	Intra-grupos	627,340	2050	,306		
	Total	630,877	2054			
Liderazgo transformacional	Inter-grupos	6,462	4	1,615	4,481	,001
	Intra-grupos	739,099	2050	,361		
	Total	745,560	2054			
Liderazgo transaccional	Inter-grupos	21,082	4	5,271	10,478	,000
	Intra-grupos	1031,144	2050	,503		
	Total	1052,227	2054			

Tabla A 5.6: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Grupo socioeconómico

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Liderazgo de rango total				,03925	,004	,0279	,2485
		Medio	,15883 [*]	,03920	,001	,0487	,2690
		Medio alto	,19029 [*]	,04084	,000	,0755	,3050
		Alto	,24220 [*]	,04272	,000	,1221	,3623
	Medio bajo	Bajo	-,13822 [*]	,03925	,004	-,2485	-,0279
		Medio	,02061	,02055	1,000	-,0371	,0783
		Medio alto	,05206	,02352	,270	-,0140	,1182
	Medio	Alto	,10398 [*]	,02666	,001	,0291	,1789
		Bajo	-,15883 [*]	,03920	,001	-,2690	-,0487
		Medio bajo	-,02061	,02055	1,000	-,0783	,0371
	Medio alto	Medio alto	,03146	,02344	1,000	-,0344	,0973
		Alto	,08337 [*]	,02659	,017	,0087	,1581
		Bajo	-,19029 [*]	,04084	,000	-,3050	-,0755
	Alto	Medio bajo	-,05206	,02352	,270	-,1182	,0140
		Medio	-,03146	,02344	1,000	-,0973	,0344
		Alto	,05192	,02895	,730	-,0294	,1333
		Bajo	-,24220 [*]	,04272	,000	-,3623	-,1221
		Medio bajo	-,10398 [*]	,02666	,001	-,1789	-,0291
		Medio	-,08337 [*]	,02659	,017	-,1581	-,0087
		Medio alto	-,05192	,02895	,730	-,1333	,0294
Liderazgo correctivo evitador	Bajo	Medio bajo	-,06816	,05900	1,000	-,2340	,0976
		Medio	-,01085	,05893	1,000	-,1765	,1548
		Medio alto	,03130	,06139	1,000	-,1412	,2038
		Alto	,04126	,06423	1,000	-,1392	,2217

	Medio bajo	Bajo	,06816	,05900	1,000	-,0976	,2340
		Medio	,05731	,03089	,637	-,0295	,1441
		Medio alto	,09946*	,03536	,050	,0001	,1988
		Alto	,10942	,04008	,064	-,0032	,2220
	Medio	Bajo	,01085	,05893	1,000	-,1548	,1765
		Medio bajo	-,05731	,03089	,637	-,1441	,0295
		Medio alto	,04215	,03524	1,000	-,0569	,1412
		Alto	,05211	,03998	1,000	-,0602	,1644
	Medio alto	Bajo	-,03130	,06139	1,000	-,2038	,1412
		Medio bajo	-,09946*	,03536	,050	-,1988	-,0001
		Medio	-,04215	,03524	1,000	-,1412	,0569
		Alto	,00996	,04352	1,000	-,1123	,1323
	Alto	Bajo	-,04126	,06423	1,000	-,2217	,1392
		Medio bajo	-,10942	,04008	,064	-,2220	,0032
		Medio	-,05211	,03998	1,000	-,1644	,0602
		Medio alto	-,00996	,04352	1,000	-,1323	,1123
Liderazgo transformacional	Bajo	Medio bajo	,25169*	,06404	,001	,0717	,4317
		Medio	,24103*	,06397	,002	,0613	,4208
		Medio alto	,23528*	,06664	,004	,0480	,4225
		Alto	,28332*	,06971	,001	,0874	,4792
	Medio bajo	Bajo	-,25169*	,06404	,001	-,4317	-,0717
		Medio	-,01066	,03353	1,000	-,1049	,0836
		Medio alto	-,01642	,03838	1,000	-,1243	,0914
		Alto	,03162	,04350	1,000	-,0906	,1539
	Medio	Bajo	-,24103*	,06397	,002	-,4208	-,0613
		Medio bajo	,01066	,03353	1,000	-,0836	,1049
		Medio alto	-,00576	,03825	1,000	-,1132	,1017
		Alto	,04228	,04339	1,000	-,0796	,1642
	Medio	Bajo	-,23528*	,06664	,004	-,4225	-,0480

	alto	Medio bajo	,01642	,03838	1,000	-,0914	,1243
		Medio	,00576	,03825	1,000	-,1017	,1132
		Alto	,04804	,04724	1,000	-,0847	,1808
	Alto	Bajo	-,28332*	,06971	,001	-,4792	-,0874
		Medio bajo	-,03162	,04350	1,000	-,1539	,0906
		Medio	-,04228	,04339	1,000	-,1642	,0796
		Medio alto	-,04804	,04724	1,000	-,1808	,0847
Liderazgo transaccional	Bajo	Medio bajo	,22085*	,07565	,035	,0083	,4334
		Medio	,24894*	,07556	,010	,0366	,4613
		Medio alto	,33879*	,07871	,000	,1176	,5600
		Alto	,46140*	,08234	,000	,2300	,6928
	Medio bajo	Bajo	-,22085*	,07565	,035	-,4334	-,0083
		Medio	,02809	,03960	1,000	-,0832	,1394
		Medio alto	,11794	,04533	,093	-,0094	,2453
		Alto	,24054*	,05138	,000	,0962	,3849
	Medio	Bajo	-,24894*	,07556	,010	-,4613	-,0366
		Medio bajo	-,02809	,03960	1,000	-,1394	,0832
		Medio alto	,08985	,04518	,469	-,0371	,2168
		Alto	,21245*	,05125	,000	,0684	,3565
	Medio Alto	Bajo	-,33879*	,07871	,000	-,5600	-,1176
		Medio Bajo	-,11794	,04533	,093	-,2453	,0094
		Medio	-,08985	,04518	,469	-,2168	,0371
		Alto	,12261	,05579	,281	-,0342	,2794
	Alto	Bajo	-,46140*	,08234	,000	-,6928	-,2300
		Medio Bajo	-,24054*	,05138	,000	-,3849	-,0962
		Medio	-,21245*	,05125	,000	-,3565	-,0684
		Medio Alto	-,12261	,05579	,281	-,2794	,0342

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.7: Tabla resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (liderazgo de rango total)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	16,741 ^a	41	,408	3,091	,000	,059
Intersección	1051,433	1	1051,433	7958,500	0,000	,798
GSE	,203	4	,051	,383	,821	,001
Dependencia	,271	2	,136	1,027	,358	,001
P2_Opcion_Sexo	,001	1	,001	,004	,951	,000
Cargo	,245	1	,245	1,854	,173	,001
GSE * Dependencia	,291	4	,073	,550	,699	,001
GSE * P2_Opcion_Sexo	,714	4	,179	1,351	,249	,003
GSE * Cargo	,557	4	,139	1,054	,378	,002
Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,314	2	,157	1,189	,305	,001
Dependencia * Cargo	,300	2	,150	1,136	,321	,001
P2_Opcion_Sexo * Cargo	,000	1	,000	,002	,968	,000
GSE * Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,234	4	,058	,442	,778	,001
GSE * Dependencia * Cargo	,386	4	,097	,731	,571	,001
GSE * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,281	4	,070	,532	,712	,001
Dependencia * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,141	2	,070	,532	,588	,001

GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo *	,185	2	,092	,699	,497	,001
Cargo						
Error	265,946	2013	,132			
Total	14694,498	2055				
Total corregida	282,687	2054				

a. R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = ,040)

Tabla A 5.8: Tabla resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (liderazgo correctivo evitador)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	29,269 ^a	41	,714	2,389	,000	,046
Intersección	233,383	1	233,383	780,908	,000	,280
GSE	,666	4	,167	,557	,694	,001
Dependencia	,619	2	,310	1,036	,355	,001
P2_Opcion_Sexo	,135	1	,135	,451	,502	,000
Cargo	3,322	1	3,322	11,115	,001	,005
GSE *						
Dependencia	,420	4	,105	,351	,843	,001
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	,564	4	,141	,472	,757	,001
GSE * Cargo	,656	4	,164	,549	,700	,001
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,012	2	,006	,020	,980	,000
Dependencia *						
Cargo	1,658	2	,829	2,774	,063	,003
P2_Opcion_Sexo *						
Cargo	,002	1	,002	,007	,934	,000

GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,223	4	,056	,187	,945	,000
GSE *						
Dependencia *	1,082	4	,270	,905	,460	,002
Cargo						
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	1,286	4	,322	1,076	,367	,002
* Cargo						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,587	2	,294	,982	,375	,001
* Cargo						
GSE *						
Dependencia *	,032	2	,016	,054	,947	,000
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo						
Error	601,608	2013	,299			
Total	4106,861	2055				
Total corregida	630,877	2054				

a. R cuadrado = ,046 (R cuadrado corregida = ,027)

Tabla A 5.9: Tabla resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (liderazgo transformacional)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	35,919 ^a	41	,876	2,485	,000	,048
Intersección	1755,152	1	1755,152	4978,741	0,000	,712
GSE	1,373	4	,343	,973	,421	,002
Dependencia	1,298	2	,649	1,842	,159	,002
P2_Opcion_Sexo	,006	1	,006	,017	,896	,000
Cargo	1,287	1	1,287	3,649	,056	,002
GSE *						
Dependencia	1,206	4	,301	,855	,490	,002

GSE * P2_Opcion_Sexo	1,370	4	,342	,971	,422	,002
GSE * Cargo	1,354	4	,338	,960	,428	,002
Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,767	2	,383	1,088	,337	,001
Dependencia * Cargo	,393	2	,196	,557	,573	,001
P2_Opcion_Sexo * Cargo	,001	1	,001	,002	,962	,000
GSE * Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,653	4	,163	,463	,763	,001
GSE * Dependencia * Cargo	1,080	4	,270	,766	,547	,002
GSE * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,174	4	,044	,124	,974	,000
Dependencia * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,056	2	,028	,079	,924	,000
GSE * Dependencia * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,454	2	,227	,644	,525	,001
Error	709,641	2013	,353			
Total	24489,887	2055				
Total corregida	745,560	2054				

a. R cuadrado = ,048 (R cuadrado corregida = ,029)

Tabla A 5.10: Tabla resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (liderazgo transaccional)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	86,103 ^a	41	2,100	4,376	,000	,082
Intersección	1537,560	1	1537,560	3203,634	0,000	,614
GSE	,871	4	,218	,454	,770	,001
Dependencia	,914	2	,457	,952	,386	,001
P2_Opcion_Sexo	,086	1	,086	,180	,671	,000
Cargo	7,250	1	7,250	15,106	,000	,007
GSE * Dependencia	1,628	4	,407	,848	,495	,002
GSE * P2_Opcion_Sexo	1,363	4	,341	,710	,585	,001
GSE * Cargo	1,702	4	,425	,887	,471	,002
Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,598	2	,299	,623	,536	,001
Dependencia * Cargo	,171	2	,086	,178	,837	,000
P2_Opcion_Sexo * Cargo	,003	1	,003	,006	,939	,000
GSE * Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,327	4	,082	,170	,954	,000
GSE * Dependencia * Cargo	1,329	4	,332	,692	,597	,001
GSE * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,679	4	,170	,354	,842	,001
Dependencia * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,672	2	,336	,700	,497	,001

GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,257	2	,128	,268	,765	,000
* Cargo						
Error	966,124	2013	,480			
Total	21673,563	2055				
Total corregida	1052,227	2054				

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = ,063)

Tabla A 5.11: Anova de un factor para Satisfacción con variable independiente Dependencia.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,467	4	6,867	8,998	,000
Intra-grupos	1564,451	2050	,763		
Total	1591,918	2054			

Tabla A 5.12: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Grupo socioeconómico

Bonferroni

(I) Grupo Socioeconómico		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Medio Bajo	,25749	,09318	,058	-,0043	,5193
	Medio	,25604	,09307	,060	-,0055	,5176
	Medio Alto	,33567*	,09695	,005	,0632	,6081
	Alto	,53799*	,10143	,000	,2530	,8230
Medio Bajo	Bajo	-,25749	,09318	,058	-,5193	,0043
	Medio	-,00145	,04878	1,000	-,1385	,1356
	Medio Alto	,07818	,05583	1,000	-,0787	,2351
	Alto	,28050*	,06329	,000	,1026	,4583
Medio	Bajo	-,25604	,09307	,060	-,5176	,0055
	Medio Bajo	,00145	,04878	1,000	-,1356	,1385
	Medio Alto	,07964	,05565	1,000	-,0767	,2360
	Alto	,28195*	,06313	,000	,1046	,4593
Medio Alto	Bajo	-,33567*	,09695	,005	-,6081	-,0632
	Medio Bajo	-,07818	,05583	1,000	-,2351	,0787
	Medio	-,07964	,05565	1,000	-,2360	,0767
	Alto	,20232*	,06873	,033	,0092	,3954
Alto	Bajo	-,53799*	,10143	,000	-,8230	-,2530
	Medio Bajo	-,28050*	,06329	,000	-,4583	-,1026
	Medio	-,28195*	,06313	,000	-,4593	-,1046
	Medio Alto	-,20232*	,06873	,033	-,3954	-,0092

Tabla A 5.13: Anova de un factor para Satisfacción con variable independiente Cargo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	25,957	1	25,957	34,060	,000
Intra-grupos	1594,296	2092	,762		
Total	1620,253	2093			

Tabla A 5.14: Anova de un factor para Satisfacción con variable independiente Dependencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	34,918	2	17,459	23,028	,000
Intra-grupos	1585,335	2091	,758		
Total	1620,253	2093			

Tabla A 5.15: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Grupo socioeconómico

Bonferroni

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Municipal	Particular Subvencionado	,14857 [*]	,04160	,001	,0489	,2482
	Particular Pagado	,42035 [*]	,06257	,000	,2704	,5703
Particular Subvencionado	Municipal	-,14857 [*]	,04160	,001	-,2482	-,0489
	Particular Pagado	,27178 [*]	,05966	,000	,1288	,4147
Particular Pagado	Municipal	-,42035 [*]	,06257	,000	-,5703	-,2704
	Particular Subvencionado	-,27178 [*]	,05966	,000	-,4147	-,1288

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.16: Anova de un factor para Satisfacción con variable independiente Sexo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,258	1	1,258	1,625	,203
Intra-grupos	1618,996	2092	,774		
Total	1620,253	2093			

Tabla A 5.17: Tabla resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (Satisfacción)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	108,576 ^a	41	2,648	3,594	,000	,068
Intersección	1517,746	1	1517,746	2059,688	0,000	,506
GSE	2,824	4	,706	,958	,429	,002
Dependencia	7,148	2	3,574	4,850	,008	,005
P2_Opcion_Sexo	,393	1	,393	,533	,465	,000
Cargo	7,236	1	7,236	9,819	,002	,005
GSE * Dependencia	3,515	4	,879	1,193	,312	,002
GSE * P2_Opcion_Sexo	1,526	4	,381	,518	,723	,001
GSE * Cargo	3,166	4	,792	1,074	,368	,002
Dependencia * P2_Opcion_Sexo	,496	2	,248	,336	,714	,000
Dependencia * Cargo	,240	2	,120	,163	,850	,000
P2_Opcion_Sexo * Cargo	,295	1	,295	,400	,527	,000
GSE * Dependencia * P2_Opcion_Sexo	1,300	4	,325	,441	,779	,001
GSE * Dependencia * Cargo	4,127	4	1,032	1,400	,231	,003
GSE * P2_Opcion_Sexo * Cargo	1,484	4	,371	,504	,733	,001
Dependencia * P2_Opcion_Sexo * Cargo	,300	2	,150	,204	,816	,000
GSE * Dependencia * P2_Opcion_Sexo * Cargo	2,314	2	1,157	1,570	,208	,002
Error	1483,342	2013	,737			
Total	22552,000	2055				
Total corregida	1591,918	2054				

a. R cuadrado = ,068 (R cuadrado corregida = ,049)

Tabla A 5.18: Anova de un factor para Esfuerzo Extra con variable independiente Grupo socioeconómico.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	36,745	4	9,186	11,602	,000
Intra-grupos	1623,098	2050	,792		
Total	1659,842	2054			

Tabla A 5.19: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Grupo socioeconómico

Bonferroni

		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
(I) Grupo Socioeconomico						
Bajo	Medio Bajo	,28108*	,09491	,031	,0144	,5478
	Medio	,32070*	,09479	,007	,0543	,5871
	Medio Alto	,41901*	,09875	,000	,1415	,6965
	Alto	,61275*	,10331	,000	,3224	,9031
Medio Bajo	Bajo	-,28108*	,09491	,031	-,5478	-,0144
	Medio	,03962	,04969	1,000	-,1000	,1792
	Medio Alto	,13793	,05687	,154	-,0219	,2977
	Alto	,33167*	,06447	,000	,1505	,5128
Medio	Bajo	-,32070*	,09479	,007	-,5871	-,0543
	Medio Bajo	-,03962	,04969	1,000	-,1792	,1000
	Medio Alto	,09831	,05668	,830	-,0610	,2576
	Alto	,29205*	,06430	,000	,1114	,4727
Medio Alto	Bajo	-,41901*	,09875	,000	-,6965	-,1415
	Medio Bajo	-,13793	,05687	,154	-,2977	,0219
	Medio	-,09831	,05668	,830	-,2576	,0610
	Alto	,19374	,07000	,057	-,0030	,3904
Alto	Bajo	-,61275*	,10331	,000	-,9031	-,3224
	Medio Bajo	-,33167*	,06447	,000	-,5128	-,1505
	Medio	-,29205*	,06430	,000	-,4727	-,1114
	Medio Alto	-,19374	,07000	,057	-,3904	,0030

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.20: Anova de un factor para Esfuerzo Extra con variable independiente Cargo.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,169	1	28,169	35,546	,000
Intra-grupos	1657,846	2092	,792		
Total	1686,016	2093			

Tabla A 5.21: Anova de un factor para Esfuerzo Extra con variable independiente Dependencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	39,582	2	19,791	25,135	,000
Intra-grupos	1646,434	2091	,787		
Total	1686,016	2093			

Tabla A 5.22: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Dependencia

Bonferroni

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Municipal	Particular Subvencionado	,17162 [*]	,04239	,000	,0701	,2732
	Particular Pagado	,44347 [*]	,06376	,000	,2907	,5962
Particular Subvencionado	Municipal	-,17162 [*]	,04239	,000	-,2732	-,0701
	Particular Pagado	,27185 [*]	,06080	,000	,1262	,4175
Particular Pagado	Municipal	-,44347 [*]	,06376	,000	-,5962	-,2907
	Particular Subvencionado	-,27185 [*]	,06080	,000	-,4175	-,1262

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.23: Anova de un factor para Esfuerzo Extra con variable independiente Sexo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,301	1	,301	,374	,541
Intra-grupos	1685,714	2092	,806		
Total	1686,016	2093			

Tabla A 5.24: Tabla resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (Esfuerzo Extra)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	120,576 ^a	41	2,941	3,846	,000	,073
Intersección	1439,853	1	1439,853	1882,991	,000	,483
GSE	1,141	4	,285	,373	,828	,001
Dependencia	4,715	2	2,357	3,083	,046	,003
P2_Opcion_Sexo	,306	1	,306	,400	,527	,000
Cargo	7,867	1	7,867	10,289	,001	,005
GSE *						
Dependencia	5,319	4	1,330	1,739	,139	,003
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	1,887	4	,472	,617	,651	,001
GSE *						
Cargo	3,154	4	,788	1,031	,390	,002
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,594	2	,297	,388	,678	,000
Dependencia *						
Cargo	,154	2	,077	,101	,904	,000
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo	,002	1	,002	,003	,960	,000
GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	1,802	4	,450	,589	,671	,001
GSE *						
Dependencia *						
Cargo	2,325	4	,581	,760	,551	,002
GSE *						
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo	2,198	4	,550	,719	,579	,001
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo	,643	2	,321	,420	,657	,000

GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,766	2	,383	,501	,606	,000
* Cargo						
Error	1539,266	2013	,765			
Total	21921,111	2055				
Total corregida	1659,842	2054				

a. R cuadrado = ,073 (R cuadrado corregida = ,054)

Tabla A 5.25: Anova de un factor para Participación con variable independiente Grupo socioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,959	4	,990	2,067	,083
Intra-grupos	981,410	2050	,479		
Total	985,369	2054			

Tabla A 5.26: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Grupo socioeconómico

Bonferroni

(I) Grupo Socioeconomico		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Bajo	Medio Bajo	,06099	,07380	1,000	-,1464	,2684
	Medio	,07009	,07371	1,000	-,1370	,2772
	Medio Alto	-,00985	,07679	1,000	-,2256	,2059
	Alto	-,04672	,08033	1,000	-,2725	,1790
Medio Bajo	Bajo	-,06099	,07380	1,000	-,2684	,1464
	Medio	,00911	,03864	1,000	-,0995	,1177
	Medio Alto	-,07084	,04422	1,000	-,1951	,0534
	Alto	-,10771	,05013	,318	-,2486	,0332
Medio	Bajo	-,07009	,07371	1,000	-,2772	,1370
	Medio Bajo	-,00911	,03864	1,000	-,1177	,0995
	Medio Alto	-,07995	,04408	,699	-,2038	,0439
	Alto	-,11682	,05000	,196	-,2573	,0237
Medio Alto	Bajo	,00985	,07679	1,000	-,2059	,2256
	Medio Bajo	,07084	,04422	1,000	-,0534	,1951
	Medio	,07995	,04408	,699	-,0439	,2038

Alto	Alto	-,03687	,05443	1,000	-,1898	,1161
	Bajo	,04672	,08033	1,000	-,1790	,2725
	Medio Bajo	,10771	,05013	,318	-,0332	,2486
	Medio	,11682	,05000	,196	-,0237	,2573
	Medio Alto	,03687	,05443	1,000	-,1161	,1898

Tabla A 5.27: Anova de un factor para Participación con variable independiente Cargo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	11,428	1	11,428	24,142	,000
Intra-grupos	990,242	2092	,473		
Total	1001,669	2093			

Tabla A 5.28: Anova de un factor para Participación con variable independiente Dependencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,479	2	1,239	2,594	,075
Intra-grupos	999,190	2091	,478		
Total	1001,669	2093			

Tabla A 5.29: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Dependencia

Bonferroni

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Municipal	Particular Subvencionado	-,02247	,03302	1,000	-,1016	,0567
	Particular Pagado	-,11247	,04967	,071	-,2315	,0065
Particular Subvencionado	Municipal	,02247	,03302	1,000	-,0567	,1016
	Particular Pagado	-,09000	,04736	,173	-,2035	,0235
Particular Pagado	Municipal	,11247	,04967	,071	-,0065	,2315
	Particular Subvencionado	,09000	,04736	,173	-,0235	,2035

Tabla A 5.30: Anova de un factor para Participación con variable independiente Sexo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,266	1	,266	,555	,456
Intra-grupos	1001,404	2092	,479		
Total	1001,669	2093			

Tabla A 5.31: Resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (Participación)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	36,446 ^a	41	,889	1,886	,001	,037
Intersección	1616,065	1	1616,065	3428,243	0,000	,630
GSE	,382	4	,095	,202	,937	,000
Dependencia	,089	2	,045	,094	,910	,000
P2_Opcion_Sexo	,002	1	,002	,003	,953	,000
Cargo	1,196	1	1,196	2,536	,111	,001
GSE *						
Dependencia	,952	4	,238	,505	,732	,001
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	,189	4	,047	,100	,982	,000
GSE * Cargo	,602	4	,150	,319	,865	,001
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,026	2	,013	,028	,972	,000
Dependencia *						
Cargo	,364	2	,182	,386	,680	,000
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo	,359	1	,359	,761	,383	,000
GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,732	4	,183	,388	,817	,001
GSE *						
Dependencia *						
Cargo	,478	4	,119	,253	,908	,001
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	,775	4	,194	,411	,801	,001
* Cargo						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo	,646	2	,323	,686	,504	,001
GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,623	2	,312	,661	,516	,001
* Cargo						
Error	948,923	2013	,471			
Total	22482,188	2055				
Total corregida	985,369	2054				

a. R cuadrado = ,037 (R cuadrado corregida = ,017)

Tabla A 5.32: Anova de un factor para Efectividad con variable independiente Grupo socioeconómico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,357	4	3,839	7,099	,000
Intra-grupos	1108,629	2050	,541		
Total	1123,985	2054			

Tabla A 5.33: Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Grupo socioeconómico

Bonferroni

		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
(I) Grupo Socioeconomico						
Bajo	Medio Bajo	,18671	,07844	,174	-,0337	,4071
	Medio	,17459	,07834	,260	-,0456	,3947
	Medio Alto	,20687	,08161	,113	-,0225	,4362
	Alto	,39920*	,08538	,000	,1593	,6391
Medio Bajo	Bajo	-,18671	,07844	,174	-,4071	,0337
	Medio	-,01213	,04106	1,000	-,1275	,1033
	Medio Alto	,02015	,04700	1,000	-,1119	,1522
	Alto	,21249*	,05328	,001	,0628	,3622
Medio	Bajo	-,17459	,07834	,260	-,3947	,0456
	Medio Bajo	,01213	,04106	1,000	-,1033	,1275
	Medio Alto	,03228	,04685	1,000	-,0994	,1639
	Alto	,22462*	,05314	,000	,0753	,3739
Medio Alto	Bajo	-,20687	,08161	,113	-,4362	,0225
	Medio Bajo	-,02015	,04700	1,000	-,1522	,1119
	Medio	-,03228	,04685	1,000	-,1639	,0994
	Alto	,19234*	,05785	,009	,0298	,3549
Alto	Bajo	-,39920*	,08538	,000	-,6391	-,1593
	Medio Bajo	-,21249*	,05328	,001	-,3622	-,0628
	Medio	-,22462*	,05314	,000	-,3739	-,0753
	Medio Alto	-,19234*	,05785	,009	-,3549	-,0298

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.34: Anova de un factor para Efectividad con variable independiente Cargo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,092	1	5,092	9,305	,002
Intra-grupos	1144,671	2092	,547		
Total	1149,762	2093			

Tabla A 5.35: Anova de un factor para Efectividad con variable independiente Dependencia

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	21,380	2	10,690	19,809	,000
Intra-grupos	1128,383	2091	,540		
Total	1149,762	2093			

Tabla A 5.36 Análisis de comparación múltiples para la variable independiente Dependencia

Bonferroni

(I) Dependencia		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Municipal	Particular Subvencionado	,10785 [*]	,03509	,006	,0238	,1919
	Particular Pagado	,33067 [*]	,05279	,000	,2042	,4571
Particular Subvencionado	Municipal	-,10785 [*]	,03509	,006	-,1919	-,0238
	Particular Pagado	,22282 [*]	,05033	,000	,1022	,3434
Particular Pagado	Municipal	-,33067 [*]	,05279	,000	-,4571	-,2042
	Particular Subvencionado	-,22282 [*]	,05033	,000	-,3434	-,1022

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla A 5.37: Anova de un factor para Efectividad con variable independiente Sexo

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,000	1	,000	,000	,986
Intra-grupos	1149,762	2092	,550		
Total	1149,762	2093			

Tabla A 5.38: Resumen del Anova, con las estimaciones del tamaño de los efectos (Efectividad)

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	54,913 ^a	41	1,339	2,522	,000	,049
Intersección	1585,947	1	1585,947	2986,243	0,000	,597
GSE	,885	4	,221	,416	,797	,001
Dependencia	3,125	2	1,563	2,942	,053	,003
P2_Opcion_Sexo	,091	1	,091	,171	,679	,000
Cargo	1,378	1	1,378	2,594	,107	,001
GSE *						
Dependencia	2,468	4	,617	1,162	,326	,002
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	,685	4	,171	,322	,863	,001
GSE *						
Cargo	1,684	4	,421	,793	,530	,002
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,127	2	,064	,120	,887	,000
Dependencia *						
Cargo	,331	2	,165	,311	,732	,000
P2_Opcion_Sexo						
* Cargo	,281	1	,281	,530	,467	,000
GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,437	4	,109	,206	,935	,000
GSE *						
Dependencia *						
Cargo	2,010	4	,503	,946	,436	,002
GSE *						
P2_Opcion_Sexo	,610	4	,152	,287	,886	,001
* Cargo						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,959	2	,479	,903	,406	,001
* Cargo						
GSE *						
Dependencia *						
P2_Opcion_Sexo	,432	2	,216	,407	,666	,000
* Cargo						
Error	1069,072	2013	,531			
Total	23994,000	2055				
Total corregida	1123,985	2054				

a. R cuadrado = ,049 (R cuadrado corregida = ,029)

Anexo 6

Análisis

complementarios

capítulo 8:

Análisis Técnico

del Instrumento

A6.1 Capítulo 8

Tabla A 6.1: Análisis de ítems dentro de fiabilidad: Liderazgo

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MI36	94,28	193,559	,646	,846
MI26	94,29	191,899	,668	,845
MI13	94,37	193,270	,615	,846
MI9	94,25	194,547	,602	,847
LLF33	96,74	214,322	,255	,867
LLF28	97,07	213,628	,238	,866
LLF7	97,07	216,099	,352	,867
LLF5	96,98	212,072	,188	,866
LEP20	97,01	212,991	,216	,866
LEP17	96,69	207,605	,055	,864
LEP12	97,05	215,851	,334	,867
LCE_DEA27	95,67	197,215	,212	,856
LCE_DEA24	95,08	193,166	,426	,849
LCE_DEA22	95,67	200,086	,143	,858
COInd#31	94,58	186,660	,727	,842
COInd#29	94,60	190,780	,526	,846
COInd#19	94,53	193,512	,361	,851
COInd#15	95,29	188,001	,574	,845
CI_IIDC34	94,25	194,116	,587	,847
CI_IIDC23	94,28	194,673	,551	,847
CI_IIDC14	94,21	194,262	,622	,846
CI_IIDC6	94,32	195,831	,462	,849
CI_IIDA25	94,49	193,218	,544	,847
CI_IIDA21	94,29	193,648	,581	,847
CI_IIDA18	94,39	192,017	,565	,846
CI_IIDA10	94,54	188,343	,712	,843
LCE_DEA3rec	95,96	206,251	,025	,864
R#Cont#35	94,32	191,248	,641	,845
R#Cont#16	94,62	188,064	,656	,843
R#Cont#11	94,55	190,822	,613	,845
R#Cont#1	94,43	189,496	,670	,844
E#INT32	94,53	189,168	,694	,843
E#INT30	94,57	189,236	,683	,843
E#INT8	94,44	191,599	,644	,845
E#INT2	94,64	188,946	,682	,843
LEP4	94,45	192,715	,583	,846

Tabla A 6.2: Satisfacción

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Sat#41	3,17	,804	,683	. ^a
Sat#38	3,22	1,043	,683	. ^a

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Tabla A 6.3: Esfuerzo

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
EfExt#44	6,19	3,333	,799	,739
EfExt#42	6,26	3,243	,747	,789
EfExt#39	6,42	3,774	,658	,868

Tabla A 6.4: Participación

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Part#53	22,87	22,889	,705	,917
Part#52	22,71	23,407	,726	,914
Part#51	22,70	22,923	,808	,907
Part#50	22,74	23,237	,784	,909
Part#49	22,58	24,009	,778	,910
Part#48	22,79	23,666	,727	,914
Part#47	22,47	24,478	,759	,912
Part#46	22,49	25,058	,671	,918

Tabla A 6.5:Efectividad

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Efec#45	10,05	5,127	,694	,843
Efec#43	9,97	5,180	,758	,817
Efec#40	10,00	5,119	,701	,840
Efec#37	10,05	5,217	,731	,828

Tabla A 6.6: Factorial exploratorio (Liderazgo)

Matriz de correlaciones ^a

a. Determinante = 5,18E-009

KMO y prueba de Bartlett	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,973
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado	39686,170
Bartlett	gl
	630
	Sig.
	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
R#Cont#35	1,000	,595
R#Cont#16	1,000	,627
R#Cont#11	1,000	,545
R#Cont#1	1,000	,664
MI36	1,000	,617
MI26	1,000	,629
MI13	1,000	,587
MI9	1,000	,567
LLF33	1,000	,465
LLF28	1,000	,492
LLF7	1,000	,457
LLF5	1,000	,501
LEP20	1,000	,590
LEP17	1,000	,350
LEP12	1,000	,567
LCE_DEA27	1,000	,550
LCE_DEA24	1,000	,516

LCE_DEA22	1,000	,578
LCE_DEA3	1,000	,583
E#INT32	1,000	,658
E#INT30	1,000	,656
E#INT8	1,000	,588
E#INT2	1,000	,669
COInd#31	1,000	,745
COInd#29	1,000	,519
COInd#19	1,000	,530
COInd#15	1,000	,535
CI_IIDC34	1,000	,589
CI_IIDC23	1,000	,583
CI_IIDC14	1,000	,642
CI_IIDC6	1,000	,431
CI_IIDA25	1,000	,430
CI_IIDA21	1,000	,510
CI_IIDA18	1,000	,472
CI_IIDA10	1,000	,643
LEP4	1,000	,587

Método de extracción: Análisis de
Componentes principales

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	14,125	39,235	39,235	14,125	39,235	39,235	13,300
2	2,466	6,851	46,086	2,466	6,851	46,086	8,935
3	1,449	4,024	50,111	1,449	4,024	50,111	9,386
4	1,081	3,003	56,292	1,081	3,003	56,292	4,152

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de componentes^a

	Componente			
	1	2	3	4
COInd#31	,801			
E#INT32	,793			
MI26	,782			
CI_IIDA10	,779			

MI36	,768			
E#INT30	,764			
E#INT8	,763			
CI_IIDC14	,761			
R#Cont#35	,758			
E#INT2	,758			
MI13	,751			
R#Cont#1	,750			
CI_IIDC34	,728			
R#Cont#16	,722			
LEP4	,716			
MI9	,714			
CI_IIDA21	,692			
R#Cont#11	,682			
CI_IIDA18	,652			
CI_IIDC23	,641			,316
COInd#15	,589			
CI_IIDA25	,584			
COInd#29	,573		,329	
LEP12	-,565	,431		
CI_IIDC6	,561			,305
LLF7	-,547	,320		
LLF28	-,467	,456		
LLF33	-,465	,404		
LEP20	-,486	,573		
LCE_DEA27		,541	-,452	
LEP17		,509		
LCE_DEA22		,508	-,499	
LLF5	-,405	,501		
LCE_DEA24	,417	,315	-,486	
LCE_DEA3				,599
COInd#19	,385			

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 5 componentes extraídos

Matriz de configuración.^a

	Componente			
	1	2	3	4
COInd#31	,937			
E#INT2	,935			
COInd#15	,932			
R#Cont#1	,875			
E#INT30	,822			
R#Cont#16	,784			

E#INT32	,762			
COInd#29	,714			
CI_IIDA10	,713			
R#Cont#11	,696			
E#INT8	,608			
LEP4	,574			
R#Cont#35	,573			
MI36	,533			
MI13	,439			
MI26	,399			
CI_IIDC14	,312			
LLF5		,836		
LLF28		,804		
LEP12		,783		
LLF33		,762		
LEP20		,741		
LLF7		,656		
LEP17		,573		
COInd#19			,825	
CI_IIDC23			,663	
CI_IIDC6			,517	
CI_IIDA18			,404	
MI9			,399	
CI_IIDA21			,391	
CI_IIDC34			,365	
CI_IIDA25			,307	
LCE_DEA22				,781
LCE_DEA27				,747
LCE_DEA24				,591
LCE_DEA3				,581

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Tabla A 6.7: Factorial Exploratorio (resto)

**Matriz de
correlaciones^a**

--

a. Determinante =
1,91E-006

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,948
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado aproximado	27478,826
Bartlett	gl
	136
	Sig.
	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Part#53	1,000	,614
Part#52	1,000	,650
Part#51	1,000	,764
Part#50	1,000	,720
Part#49	1,000	,698
Part#48	1,000	,639
Part#47	1,000	,674
Part#46	1,000	,566
Sat#41	1,000	,730
Sat#38	1,000	,725
EfExt#44	1,000	,760
EfExt#42	1,000	,678
EfExt#39	1,000	,599
Efec#45	1,000	,631
Efec#43	1,000	,677
Efec#40	1,000	,630
Efec#37	1,000	,668

Método de extracción: Análisis de
Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	8,954	52,669	52,669	8,954	52,669	52,669	7,853
2	2,470	14,528	67,197	2,470	14,528	67,197	7,088

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de componentes^a

	Componente	
	1	2
EfExt#44	,793	-,361
Sat#41	,774	-,362
Sat#38	,770	-,364
Part#49	,759	,348
Efec#43	,757	-,322
Part#48	,746	
Efec#37	,744	-,337
EfExt#42	,742	-,356
Efec#45	,728	-,317
Efec#40	,728	-,317
Part#47	,723	,389
EfExt#39	,714	
Part#46	,696	
Part#50	,689	,495
Part#51	,684	,545
Part#53	,636	,457
Part#52	,630	,504

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Matriz de configuración.^a

	Componente	
	1	2
EfExt#44	,873	
Sat#38	,861	
Sat#41	,861	
EfExt#42	,836	
Efec#37	,818	
Efec#43	,811	
Efec#45	,787	
Efec#40	,787	
EfExt#39	,759	
Part#51		,930
Part#50		,879
Part#52		,859
Part#53		,811

Part#47		,780
Part#49		,753
Part#48		,681
Part#46		,655

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización

Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.